

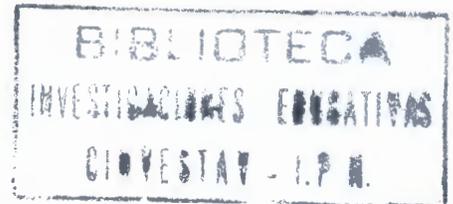


CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
Departamento de investigaciones Educativas

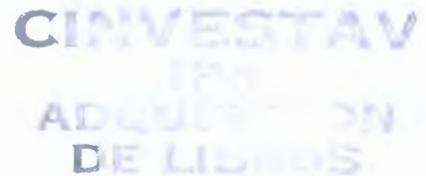
**LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN
CENTROAMÉRICA: FRICCIONES Y CONVERGENCIAS
ENTRE LA INTEGRACIÓN REGIONAL Y LA
INTERNACIONALIZACIÓN**

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta



Luis Gerardo Muñoz Varela
Licenciado en Filosofía



Directora de tesis

Sylvie Andrée Didou Aupetit
Doctora en Ciencias Sociales

Septiembre, 2004

INTRODUCCIÓN

- Internacionalización de la educación superior
- Marco objetual
- Objetivos
- Metodología
- Capitulado del proyecto

CAPÍTULO 1. Fundamentación y concepto

- I.1. Fundamentación
 - I.1.1. Globalización
 - I.1.2. Sociedad del conocimiento
 - I.1.3. Implicaciones generales de la globalización y de la sociedad del conocimiento para la educación superior
 - I.1.3.1. Implicaciones de política pública
 - I.1.3.2. Implicaciones para los perfiles de formación
 - I.1.3.3. Implicaciones para la gestión académica e institucional
 - I.1.3.4. Implicaciones de financiamiento
- I.2. Concepto de internacionalización de la educación superior
 - I.2.1. Ámbitos para la política de internacionalización
 - I.2.1.1. Intercambio académico
 - I.2.1.2. Planes de estudio y programas
 - I.2.1.3. Gestión institucional
 - I.2.1.4. Redes académicas
 - Conclusiones

CAPÍTULO 2. La educación superior pública en Centroamérica y el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)

- II.1. Problemas generales de la educación superior pública en Centroamérica
- II.2. Referentes institucionales de la política pública en educación superior
- II.3. El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)
 - II.3.1. Antecedentes
 - II.3.2. El presente
 - II.3.3. Especificidades del PIRESC II
 - II.3.3.1. Los Sistemas Universitarios Regionales (SUR)
 - Conclusiones

CAPÍTULO 3. Internacionalización de la educación superior pública en Centroamérica: el contexto del PIRESC II del CSUCA

- III.1. Principio de asociación cooperativa y solidaria
- III.2. El esquema de los Sistemas Universitarios Regionales (SUR). El caso del Sistema de Carreras y Posgrados Regionales Centroamericanos (SICAR)
 - III.2.1. El Sistema y su composición
 - III.2.2. La acreditación y sus procedimientos
 - III.2.3. Los programas
 - III.2.4. Incidencias del SICAR en las estructuras y política institucionales del posgrado
- III.3. Especificidades de la internacionalización de la educación superior en el contexto de los Sistemas Universitarios Regionales del PIRESC II
 - III.3.1. Reforma académica

- III.3.2. Gestión institucional
- III.3.3. Intercambio académico
- Conclusiones

CAPÍTULO 4. La experiencia extrarregional: el Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA

- IV.1. Antecedentes
- IV.2. Procedimientos y mecanismos de gestión
 - IV.2.1. Procedimientos
 - IV.2.2. Instancias de decisión y mecanismos de gestión
- IV.3. El Programa "in situ"
 - IV.3.1. Alcances de participación en el Programa por áreas de conocimiento
 - IV.3.2. Análisis de alcances del Programa por ámbitos académicos
 - IV.3.2.1. Investigación
 - IV.3.2.2. Educación
 - IV.3.2.3. Transferencia de tecnología
 - IV.3.2.4. Fortalecimiento institucional
 - IV.3.2.5. Gestión académica e institucional
 - IV.3.3. Universidades centroamericanas: distribución de participación
 - IV.3.4. Magnitudes y particularidades de la movilidad
- IV.4. Redes académicas como eje programático del Programa en perspectiva de internacionalización de la educación superior
- IV.5. Mecanismos de relación con las universidades para la operacionalización del Programa
- IV.6. Problemática del financiamiento
- IV.7. Alcances y potencialidades del Programa en materia de internacionalización multilateral de la educación superior
- Conclusiones

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

- Anexo 1: Indicadores
- Anexo 2: Informantes

INTRODUCCIÓN

A partir de las determinaciones de cambio estructural que caracterizan a la globalización y de manera correlativa a la sociedad del conocimiento, se generan inéditas demandas y procesos de transformación académica e institucional que afectan a las instituciones de educación superior en todo el mundo.

Tales transformaciones presentan alcances de amplio espectro. Interpelan a los programas y planes de estudio como elementos centrales del proyecto educativo[1], tanto como establecen una disposición de incidencia que atraviesa el entramado de todos los demás procesos institucionales que son de importancia estratégica para el desarrollo de la educación superior. Demandan, bajo condiciones inéditas, que las instituciones de educación superior redefinan sus responsabilidades con respecto a la formación de una fuerza de trabajo con perfil de alto nivel y con calidades de competitividad adecuadas para insertarse en los nuevos escenarios en los que se encuentran ahora inscritos los sistemas económico/productivos. De igual modo, las instituciones de educación superior tienen que revisar su liderazgo en la generación y consolidación de espacios para el desarrollo de las realizaciones científico/tecnológicas.[2]

Esta nueva situación ya no es de tan reciente data. Según lo señala J. Brunner, se trata de un proceso que comienza a desarrollarse ya desde el primer lustro de la década de los ochenta[3]. Pero las observaciones sobre la emergencia de una nueva relación entre conocimiento y sociedad, por ejemplo, o entre conocimiento, cultura y sector productivo, comienzan a adquirir importancia creciente desde hace alrededor de treinta años.[4] Los organismos multilaterales y específicamente la UNESCO, incluso desde principios de los setenta, empiezan a recomendar la necesidad de que las instituciones de educación superior asuman las implicaciones de los procesos de cambio estructural que se empezaban ya a poner de manifiesto en aquel momento.[5] De manera paradigmática, lo que en la década de los setenta se llegó a denominar como la 'revolución científico/tecnológica' constituiría el eje a partir del cual serían generadas nuevas condiciones para las instituciones de educación superior, y que las convocarían a desarrollar una mayor sensibilidad hacia los procesos y tendencias de cambio que estaban teniendo lugar allende las fronteras de los conglomerados académicos.

Pocos años después, la propia UNESCO, durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998, introdujo el concepto de 'mutación'[6] para describir la situación compleja que actualmente acontece en el amplio ámbito de las realizaciones científico/tecnológicas que caracterizan a la globalización y a la sociedad del conocimiento y que establecen la necesidad de procesos de cambio urgentes en la educación superior. Estas tendencias y estos procesos se vuelven de insoslayable repercusión para el accionar académico y para las estrategias de gestión de estas instituciones. Eso es evidente sobre todo en países como los centroamericanos, donde el acceso a recursos para invertir en proyectos de ciencia y tecnología se ve restringido a proporciones del 0,1% con respecto al Producto Nacional Bruto (PNB), como en el caso de Costa Rica; para este país, se contabilizan 533 científicos e ingenieros por cada millón de

habitantes, mientras que, por ejemplo, España dispone de una inversión del 0,8% con respecto al PNB para inversión en investigación y desarrollo y cuenta con 1563 científicos e ingenieros por cada millón de habitantes.[7]

La emergencia de escenarios que implican condiciones y desafíos inéditos para la educación superior condujo a las instituciones de educación superior pública de Centroamérica a definir a mediados de la década de los noventa un plan estratégico para el desarrollo de la educación superior, en la perspectiva de un proyecto de integración regional centroamericana. Este plan recibió la denominación de *Segundo Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana (PIRESC II)*.

El PIRESC II constituye un plan estratégico de alcance regional para el desarrollo de la educación superior pública en el marco del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). A través de este plan, aprobado en el marco del IV Congreso Universitario Centroamericano[8], la educación superior pública de Centroamérica se propuso impulsar un esquema apropiado donde en su conjunto y en la escala regional las instituciones que integran el CSUCA pudieran desarrollar proyectos conjuntos a partir de un esquema básico de cooperación interuniversitaria intrarregional.[9] El cimiento de este esquema fue establecido a partir de la conformación de Sistemas Universitarios Regionales (SUR), cada uno de ellos ocupado en un área de trabajo específica y cuya operatividad descansa en la constitución de redes académicas centroamericanas.[10]

En lo concerniente a la apertura de nuevos escenarios y perspectivas para el desarrollo y fortalecimiento de la educación superior pública en Centroamérica, el PIRESC II se ubica así en la región como la más importante estrategia orientada a la definición y puesta en práctica de lo que las universidades públicas centroamericanas dispusieron impulsar en el marco de la globalización y de la sociedad del conocimiento como su propio y apropiado esquema de cooperación interuniversitaria y por el fortalecimiento de la educación superior en la escala regional.

Como parte del conjunto diverso de políticas, proyectos y acciones que el proceso institucional del PIRESC II involucra, está implicado el desarrollo de la dimensión de internacionalización de la educación superior. Tal dimensión presenta en Centroamérica especificidades y alcances de repercusión diversa que la distinguen e identifican en su particularidad. Así, en uno de sus sentidos específicos, vale señalar que en el transcurso del proceso del PIRESC II, entre 1996 y 2002 se había incorporado al CSUCA la totalidad de las instituciones de educación superior pública de la región. Esto implica la membresía en ese lapso y por primera vez de seis universidades adicionalmente a las que ya existían incorporadas al momento de la aprobación del PIRESC II en 1995.[11]

En función de los espacios y dimensiones de acción interinstitucional abiertos en el curso del proceso del PIRESC II, deriva como resultado el establecimiento de una identidad asociativa regional de la educación superior pública del istmo, que no sólo da soporte al relacionamiento interinstitucional en la escala regional, sino que abre y da proyección también a un amplio espectro de articulaciones con instituciones y organizaciones asociativas de la educación superior situadas en la escala macrorregional: Organización

Universitaria Interamericana (OUI), Grupo de Montevideo, Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas, Asociación de Universidades de Colombia, Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, Consejo de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), Consejo de Rectores de las Universidades Alemanas (HRK), etc. [12]

Esta dimensión sustantiva de la dinámica del PIRESC II y de la función del CSUCA como escenario regional que aglutina y articula las expectativas de las instituciones públicas de educación superior del istmo en perspectiva de su desarrollo conjunto en campos académicos e institucionales específicos, incorpora la dimensión de internacionalización en dos sentidos relevantes: genera y establece pautas y condiciones para la cooperación interuniversitaria a escala regional, al propio tiempo que provee de insumos y criterios para el desarrollo de una proyección a escala macrorregional.

No obstante, desde el punto de vista de lo que la internacionalización de la educación superior representa en tanto componente sustantivo del quehacer institucional del CSUCA y en el marco del PIRESC II, la situación deviene relativamente paradójica. Aún cuando el horizonte temporal de desarrollo del PIRESC II alcance ya una década y se encuentre validado por una extensa experiencia de trabajo conjunto, la cuestión acerca de *la internacionalización de la educación superior* sigue siendo entre las instituciones de educación superior pública de la región una cuestión que aún no deja de tener cierta condición de tabú. De manera general, todavía no se cuenta con productos de investigación al respecto ni con conceptualizaciones ni desarrollos teóricos dirigidos a verificar cuál es el significado y qué repercusiones presenta la internacionalización de la educación superior en la región. En consecuencia, tampoco existen elaborados indicadores, estrategias de investigación ni sistemas de monitoreo que pudieran aportar información al respecto y sustentar una dinámica de seguimiento a estos procesos.

Sin embargo, los procesos de internacionalización no han estado ausentes. Al menos en las prácticas institucionales adoptadas como parte de los cambios a que obligan los escenarios de la globalización y de la sociedad del conocimiento, han constituido de una u otra manera un ámbito de acción en el que se inscriben las tendencias de desarrollo del proyecto educativo y de la gestión institucional en la educación superior pública de Centroamérica. En el caso del CSUCA y en el contexto de su plan estratégico el PIRESC II, el desarrollo de prácticas de internacionalización constituye un componente sustantivo que da soporte a los entramados de cooperación y de relacionamiento interinstitucional que se han configurado.

Internacionalización de la educación superior

La cualidad reciente del mundo de ser comunicado y vivido electrónicamente, en dimensión virtual, tiene como corolario una definición de "lo real" que ahora pone en literal condición de miseria o de erosión irreversible a todos los anteriores sentidos con que en el pasado fueron desplegados y asumidos los entramados de configuración vital de lo cotidiano y que daban su sustento a la estabilidad de las "totalidades socioculturales y políticas." [13]

Diferentes expresiones y en diferente sentido han acuñadas para intentar categorizar los fundamentos estructurantes que otorgan su cualidad específica al nuevo momento histórico que, aproximadamente desde los noventa adquirió la denominación de 'globalización', aunque la expresión se articula ya muy tempranamente con la idea de la 'aldea global' de McLuhan.[14]

Entre los actores universitarios posiblemente haya una buena proporción de ellos para los que la internacionalización de la educación superior, en tanto referente para los procesos de cambio (reforma de planes y programas de estudio, redefinición pedagógico/didáctica del proyecto de formación, gestión de la investigación y del posgrado, fortalecimiento de la gestión institucional, etc.), no tenga todavía en absoluto ningún significado.

No obstante, también existe al menos un segmento significativo de estos actores para quienes la internacionalización no sólo es un tema conocido, sino quizá y predominantemente uno de los componentes más importantes de lo que ahora constituye el proyecto institucional de la educación superior. Aún cuando la internacionalización no constituyera hasta ahora sino una representación todavía difusa en los imaginarios de muchas instituciones de educación superior, delimita uno de los campos de más reciente emergencia en sus procesos de desarrollo académico y de cambio institucional.

En tanto tal, la internacionalización presenta muy diversos avances y desarrollos según la región o países del mundo a que pertenezcan en cada caso las instituciones y sistemas de educación superior. Mientras una institución como la Universidad Uppsala de Suecia cuenta con un programa de internacionalización hace más de quince años[15], en América Latina en la mayoría de las instituciones de educación superior hasta ahora las actividades que se realizan "frecuentemente no forman parte de un plan de internacionalización con políticas y estrategias claramente expresadas con objetivos y metas a largo plazo (...)."[16] La internacionalización de la educación superior en América Latina constituye en muchos casos un tema aún ajeno, cuanto más que los esquemas prevalecientes de gestión académica e institucional obstaculizan su incorporación adecuada en los cursos de acción y en las políticas que orientan sus procesos de desarrollo.

Lo anterior no es casual. En términos generales, revela la diferencia de desarrollo y de investigación que la internacionalización ostenta predominantemente en instituciones de los países del Norte y en otras regiones del mundo. La mayor parte de las publicaciones e investigaciones sobre el tema datan de no más de tres lustros atrás[17]. Una razón para esto puede residir en la mayor disposición que por lo general los gobiernos de esos países tienen para brindar apoyo a la educación superior, en procura de atender sus necesidades de desarrollo institucional y académico. La excelencia en la educación superior representa una fortaleza muy importante desde el punto de vista de sus intereses económicos y comerciales. En una de sus expresiones particulares, esto lo corrobora por ejemplo el estudio comparativo de la situación de la educación superior mexicana en relación con la de los otros dos países que firmaron el Tratado de Libre Comercio de América del Norte.[18]

Pero también presenta relevancia como referente explicativo de lo anterior el hecho de que en el marco de uno de los procesos de mayor trascendencia integracionista acontecidos en el mundo durante los últimos años, el de la Unión Europea, la educación haya pasado a formar parte de las cláusulas que se incluyen en los tratados correspondientes.[19] De este modo, la internacionalización constituye un campo de interés cada vez mayor para las instituciones de educación superior, independientemente de su localización geográfica.

Marco objetual

En Centroamérica, la realidad actual de la educación superior pública se resuelve en un contexto entretendido por diversas problemáticas.[20] Entre estas cabe destacar: a) el financiamiento, que tiende cada vez más a contraerse o, en el mejor de los casos, a estancarse[21] mientras que, por su parte, la demanda crece como resultado de la explosión demográfica; b) la cobertura, que alcanza en la región un promedio del 10,3% de atención bruta en educación superior, mientras que las regiones más desarrolladas del mundo presentan un 61% como promedio;[22] c) sensibles debilidades institucionales y de enfoque para encarar la reestructuración de las políticas públicas en materia de desarrollo y de modernización de los sistemas educativos;[23] d) calidad y pertinencia.

Ante un escenario como este y a partir de considerar las condiciones estructurales que presentan en general los países de la región para el desarrollo de la educación superior, en el contexto del IV Congreso Universitario Centroamericano las instituciones de educación superior pública centroamericanas integradas en el CSUCA declararon como prioritario y urgente llevar a cabo una *reforma universitaria integral*.

Si lo que es propio de la sociedad es su cambio constante, lo que debe ser propio de la universidad es su reforma permanente. Esto implica que la reforma de la universidad es, de un cierto modo, consecuencia de una evaluación de sus resultados y productos, pero fundamentalmente de una evaluación continua de sus procesos y estructuras. // Esta evaluación es imprescindible no solo por los cambios en el contexto, sino porque cada vez más la complejidad del conocimiento, la aceleración con la que éste cambia, la transformación de las disciplinas, la cooperación entre ellas y la multiplicidad de los instrumentos que le son propios, hacen casi imposible que una estructura rígida lo abarque, lo enseñe y menos que lo amplíe o lo aplique de forma novedosa y útil.[24]

Desde la educación superior pública centroamericana, la internacionalización es percibida como una realidad de doble signo. De una parte, su necesidad es impuesta y externa, y se asocia con las tendencias que emergen en el marco de los tratados de libre comercio (TLC's) y de la reorganización geopolítica y comercial del mundo bajo el esquema de la integración de bloques regionales o macrorregionales[25]; de la otra, s expresión de una construcción de prácticas de relacionamiento interinstitucional configuradas

a partir de la propia historicidad intrarregional que ofrecen varias décadas de experiencias de integración regional de la educación superior, que para el caso del CSUCA proceden desde la década de los cincuenta del siglo pasado.

Así como suscita una tensión y establece un referente de interlocución de procedencia extrarregional, la internacionalización también constituye un ámbito de prácticas que, para las instituciones de educación superior pública de Centroamérica, contribuye con sus procesos orientados a repensar sus funciones, su misión y visión, es decir, su proyecto académico institucional, aporta perspectiva e insumos concretos para revalorizar la gestión institucional a fin de organizar e impulsar una más óptima, propositiva y proactiva relación en el contexto del proyecto de integración en la escala regional, pero también a escala extrarregional.

En el presente proyecto de investigación de maestría, interesa abordar el tema de la internacionalización de la educación superior, en referencia al Segundo Plan de Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana (PIRESC II) del CSUCA y atendiendo especialmente a los siguientes aspectos:

a) Internacionalización como un ámbito de oportunidades y como un factor de fragilización, como una actividad en curso y como un instrumento que orilla a las instituciones de educación superior a estimular y a abrir espacios para la transformación y la búsqueda de respuestas innovadoras de cara a los requerimientos de la globalización y de la sociedad del conocimiento.

b) Internacionalización como política y estrategia que en el contexto de la reforma curricular y la investigación contribuye a la inter, trans y multidisciplinariedad, como modalidades del quehacer académico necesarias para una cualificación del proceso de formación y para la generación del conocimiento.

c) Internacionalización como factor que incide en el mejoramiento de la calidad del quehacer académico y del desempeño institucional, así como en el de los servicios que la universidad presta a la sociedad.

d) Internacionalización como vehículo para una mejor proyección internacional de la educación superior mediante la integración de redes académicas y de cooperación interuniversitaria.

Lo anterior conduce a enunciar las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuáles son los procesos impulsados por el CSUCA a partir de 1995 y del PIRESC II, para el desarrollo de políticas, estrategias y proyectos de internacionalización de la educación superior por parte de las universidades públicas de Centroamérica?

2. ¿Hacia qué ámbitos en particular (intercambio académico, diseño de una oferta de formación, gestión institucional, redes académicas), se han orientado las iniciativas de las universidades públicas de Centroamérica para consolidar los procesos de internacionalización de la educación superior?

3. ¿Cuáles son las modalidades y contribuciones que genera el Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA, para reforzar la internacionalización de la educación superior en las universidades públicas de Centroamérica?

4. ¿Cuáles son a futuro las perspectivas y lineamientos que permitirían cualificar y fortalecer la definición de políticas y la puesta en marcha de estrategias de internacionalización para el fortalecimiento de la educación superior en las instituciones públicas de Centroamérica?

Objetivos

El objetivo general de la presente investigación consiste en realizar un balance e identificar el estado que presentan a partir de 1995 las prácticas y políticas de internacionalización de la educación superior pública en Centroamérica, en los siguientes dos niveles: a) el marco programático del PIRESC II y el escenario asociativo regional del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), b) la escala macrorregional: el Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA (México/Centroamérica).

En función de este objetivo general, el proyecto de investigación buscó cumplir con los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las prácticas y enfoques a partir de los cuales se organizan los planteamientos, políticas y estrategias de internacionalización de la educación superior en las universidades públicas de Centroamérica, en relación con los propósitos programáticos de desarrollo y los principios de cooperación interinstitucional adoptados en el marco del PIRESC II y del escenario asociativo regional del CSUCA; la escala macrorregional: el Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA.
- Precisar las modalidades y contribuciones que presenta el Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA, para el desarrollo y fortalecimiento de la internacionalización de la educación superior en las universidades públicas de Centroamérica.
- Relevar elementos de balance que permitan identificar lineamientos y perspectivas generales para la definición de políticas, estrategias y proyectos de internacionalización de la educación superior en el sistema universitario de Centroamérica.

Metodología

La metodología utilizada se basa en la investigación cualitativa, con el fin de realizar un tratamiento de la información y de los datos que permita acercarse a la obtención de "una visión holística (sistémica, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas."^[26] Para ello, se realizó un trabajo de investigación documental, en combinación con orientaciones de investigación que ofrece la perspectiva de la teoría fundamentada. Esto último a efecto del análisis de la información levantada mediante el trabajo

de campo, consistente en insumos que aportan entrevistas abiertas aplicadas a dirigentes de la educación superior pública de Centroamérica y México.

Lo que se busca realizar, según los ítems de cuestión planteados así como los objetivos enunciados en lo que antecede, consiste en una investigación de política pública en curso de acción. Se trata de las políticas públicas en materia de educación superior que involucra el esquema regional del PIRESC II del CSUCA, en su relación con prácticas y políticas de internacionalización de la educación superior pública.

Investigación documental

Se revisaron y analizaron los siguientes materiales:

a) Documentos de referencia teórica y de investigación sobre internacionalización de la educación superior.

b) Análisis de distintos enfoques sobre el desarrollo y papel de la educación superior en el marco de la globalización y la sociedad del conocimiento: planteamientos de la UNESCO, OEI, CEPAL, BID, Banco Mundial.

c) Documentos marco de política institucional del CSUCA: II Plan de Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana (PIRESC II) del CSUCA, así como otra diversa documentación sobre el desarrollo y resultados del plan de desarrollo estratégico de los Sistemas Universitarios Regionales del CSUCA.

Teoría fundamentada

a) A partir de los documentos básicos del IV Congreso Universitario Centroamericano así como de los insumos que aportan las entrevistas realizadas, se llevó a cabo un análisis y reconstrucción del concepto de internacionalización de la educación superior, tal como aparece en la perspectiva del esquema de integración regional que configura el PIRESC II del CSUCA. Esto se hizo a partir de la orientación metodológica que plantea el "método de la comparación constante", según el cual "el investigador codifica y analiza los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Su aplicación supone una contrastación de las categorías, propiedades e hipótesis que surgen a lo largo de un estudio en sucesivos marcos o contextos." [27] La aplicación de este procedimiento metodológico permitió contrastar, entrecruzar e integrar los enfoques que aportan los referentes epistemológicos utilizados como puntos de partida, así como las visiones que proporcionan los actores universitarios entrevistados.

b) La información para conocer las visiones de los actores universitarios acerca de la internacionalización de la educación superior, se obtuvo mediante entrevistas aplicadas a partir de un conjunto de indicadores elaborados con base en los resultados de la investigación documental realizada previamente. El cuadro de indicadores se presenta en el Anexo N° 1.

c) Las entrevistas realizadas se aplicaron a: 1) seis informantes centroamericanos estrechamente vinculados con los procesos de la educación superior pública del istmo y quienes también poseen un protagonismo significativo en los procesos de trabajo de los Sistemas Universitarios Regionales del CSUCA; 2) responsable por la ANUIES de la coordinación del Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA. La relación de los informantes considerados, los objetivos de la entrevista que en cada caso se les aplicó así como el lugar y fecha en que esta se llevó a cabo, se ofrecen en el Anexo N° 2.

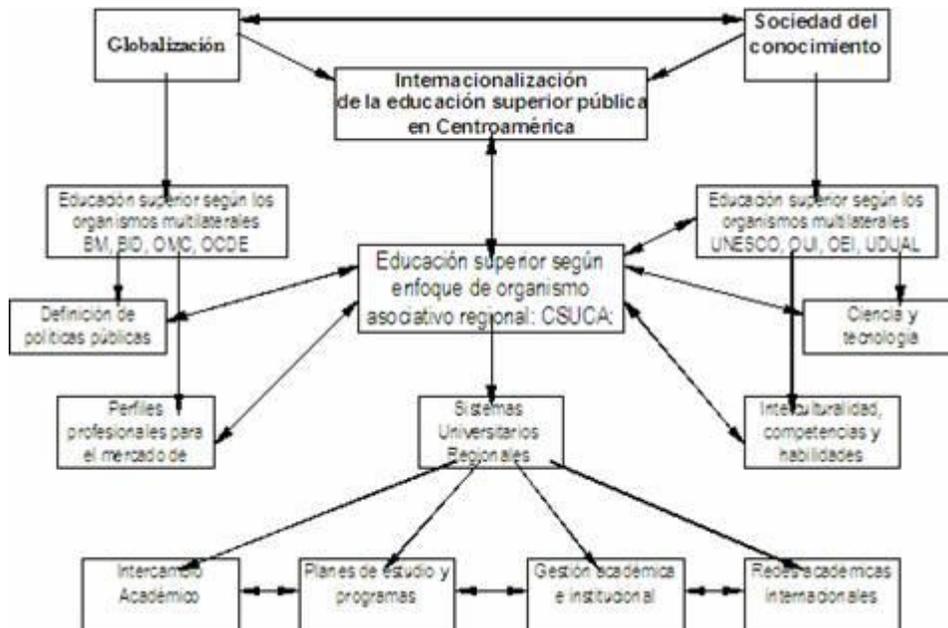
La entrevista y sus objetivos generales

a) Obtener un acercamiento a las acciones y modalidades específicas que adquiere la política de internacionalización de la educación superior en las universidades públicas de Centroamérica y en el marco del CSUCA, en los diferentes ámbitos de: 1) el intercambio académico, 2) la oferta de formación, 3) la gestión institucional, 4) la constitución y el establecimiento de redes académicas interinstitucionales e internacionales.

b) Reunir insumos para indagar cuál es la opinión de los actores universitarios centroamericanos acerca de las tendencias y procesos de internacionalización de la educación superior, considerando las preocupaciones, incertidumbres, disposiciones de recepción y resistencias que la incorporación de las acciones y política de internacionalización generan.

c) Acopiar información para confrontar los contenidos y significados que los actores universitarios centroamericanos dan al concepto de internacionalización de la educación superior, la apropiación que realizan de este concepto y su contraste con el concepto de internacionalización que se utiliza en la presente investigación.

Mapa conceptual sobre internacionalización de la educación superior pública en Centroamérica



Capitulado del proyecto

El proyecto está estructurado en cuatro capítulos: I: Fundamentación y concepto; II: La educación superior pública en Centroamérica y el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA); III: Internacionalización de la educación superior pública en Centroamérica: el contexto del PIRESC II; IV: La experiencia extrarregional: el Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA.

I.

La *primer capítulo* se divide en dos secciones, ambas interrelacionadas y de carácter conceptual y epistemológico. En un primer momento, se elabora un marco de fundamentación conceptual o, como lo denomina RN Buenfil, de búsqueda de una 'genealogía intelectual'[28]: esta permite acopiar los elementos e insumos epistemológicos necesarios a fin de contar con sendos conceptos de globalización y de sociedad del conocimiento, entendidos como referentes estructurales a partir de los cuales se articulan los procesos sociales e institucionales del mundo contemporáneo.

A tal efecto, la primera sección del capítulo ofrece un esfuerzo puntual de aproximación a los conceptos de globalización y de sociedad del conocimiento. El establecimiento de una definición heurística para ambos conceptos proporciona una perspectiva a partir de la cual explorar las interrelaciones y determinaciones recíprocas que se producen entre ellos, así como clarificar las configuraciones que, desde ambos, se desprenden en tanto implicaciones de incidencia significativa o estructural para la educación superior pública.

Este primer esfuerzo se concentra en los aspectos más genéricos de las relaciones entre educación superior, globalización, sociedad del conocimiento e internacionalización de la educación superior. Asimismo, está centrado en el estudio de tales relaciones en el marco de la educación superior pública latinoamericana y centroamericana.

En la segunda parte, se aborda analíticamente el concepto de internacionalización, identificando en qué ámbitos del quehacer académico la política de internacionalización concurre con una estrategia y como una matriz de acciones que ofrece opciones y alternativas de desarrollo y fortalecimiento de la educación superior.

II.

El *segundo capítulo* consiste en un examen de los planteamientos del PIRESC II, en tanto plan programático estratégico de las instituciones de educación superior pública de Centroamérica para el desarrollo de procesos de fortalecimiento académico institucional en la escala regional.

En primera instancia, se ofrecen datos pertinentes para caracterizar en sus aspectos principales la problemática de contexto en que están situadas las instituciones de educación superior pública en Centroamérica. En un segundo momento y de manera breve, el análisis proporciona una relación general de los referentes que en la región constituyen las matrices desde las que se genera la gestión de la política pública en materia de educación superior.

Un tercer acápite del capítulo está concentrado propiamente en el análisis del esquema de cooperación interinstitucional del PIRESC II. A tal efecto, se realiza una relación de antecedentes, para ubicar en su historicidad el proyecto de integración regional que el CSUCA impulsó ya desde la década de los cincuenta.

A propósito de la internacionalización de la educación superior, el análisis en cuestión permitirá identificar la implicación de las prácticas que en su caso la incorporan en el movimiento y realizaciones de relacionamiento interinstitucional, de trabajo conjunto y de configuración de visiones compartidas que involucran los diferentes ejes programáticos o Sistemas Universitarios Regionales (SUR) del PIRESC II.

III.

El *tercer capítulo* tiene como objeto analizar en un primer momento las características que adoptan las prácticas de internacionalización de la educación superior en Centroamérica, en su relación con las dinámicas de acción interinstitucional y de trabajo conjunto que se plasman en las áreas de trabajo del PIRESC II.

En un segundo momento del capítulo y con el propósito de profundizar en el análisis en torno a la internacionalización, se toma también en consideración la escala nacional. Este segundo nivel de análisis pretende identificar de qué manera son percibidas en la escala nacional las manifestaciones de

internacionalización en su relación con las inherencias que al respecto derivan del PIRESC II. O bien, hasta qué punto tanto los registros programáticos como el ethos de relacionamiento interinstitucional que genera el proyecto de desarrollo estratégico en la escala regional, incorporan elementos de internacionalización significativos para las instituciones en el desarrollo de sus propios procesos a nivel institucional local. Este segundo nivel de análisis asume por tanto como premisa que más allá del marco de cooperación y de acción interinstitucional que el organismo asociativo regional proyecta como escenario, en la escala nacional los desarrollos que acontecen se encuentran a su vez interpelados e incididos en función de las configuraciones de articulación existentes en el primer nivel.

La indagación realizada en este capítulo busca así puntualizar las especificidades que presenta el escenario del PIRESC II y del CSUCA en materia de internacionalización de la educación superior pública. El análisis está orientado a visualizar los elementos de internacionalización que, en el esquema de integración de la educación superior en la escala regional centroamericana, presentan los procesos de trabajo y las dinámicas de relacionamiento interinstitucional establecidas e implicadas en dicho escenario.

IV.

En el *cuarto capítulo* es abordada la escala extrarregional, siempre a partir del escenario que ofrece la escala regional del PIRESC II. En este caso, se realiza un análisis a profundidad de un esquema específico de cooperación interinstitucional: el Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA.

En el contexto del CSUCA y en lo que corresponde a la escala extrarregional, uno de los espacios privilegiados de la gestión y desarrollo de iniciativas de internacionalización como escenario para el intercambio extrarregional, lo especifican las acciones y gestión conjuntas del Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA. En Centroamérica, esta labor se lleva a cabo desde la Secretaría Permanente del CSUCA, entidad que posee la función de coordinar el Programa en la región como contraparte de la ANUIES.

[1] Cfr.: Barnett, Ronald (2001), pp. 75/77.

[2] Cfr.: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), pp. 25/26.

[3] Cfr.: Brunner, José Joaquín (2002) (2ª ed.), pp. 107/111.

[4] Cfr.: Ladrière, Jean (1977), pp. 51/52.

[5] Cfr.: Delors, Jacques (1996), p. 43.

[6] Cfr.: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, *Op cit*, pp. 3/4.

[7] Cfr.: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002), pp. 186/188.

[8] Cfr.: Confederación Universitaria Centroamericana (1996b), pp. 82/84.

[9] Cfr.: Confederación Universitaria Centroamericana (1996b), *Op cit*, p. 82/84.

[10] Cfr.: Cfr.: Confederación Universitaria Centroamericana (1996a), pp. 79/80.

- [11] Cfr.: Sol Arriaza, Ricardo (2001), p. 59.
- [12] Cfr.: Sol Arriaza, Ricardo (2001), p. 56.
- [13] Bauman, Zygmunt (2001) (2ª ed.), p. 24.
- [14] Cfr.: Valaskakis, Kimon (1999)
<http://www.unesco.org/issj/rics160/titlepage160.html>
- [15] Cfr.: Fransson, Lars (2000), p. 20.
- [16] Boyle, David (2000), p. 12.
- [17] En investigación bibliográfica realizada a propósito del presente proyecto de investigación, la referencia documental de mayor antigüedad hallada la constituye el artículo: "La interdependencia mundial y sus implicaciones en la educación superior", publicado en 1985 por Maurice Harari en el N° 2, Vol. 13, de la revista *Docencia*.
- [18] Cfr.: Mungaray, Alejandro y Juan Manuel Ocegueda (1998), pp. 200/206.
- [19] Cfr.: Didou Aupetit, Sylvie (2000a), p. 66.
- [20] Cfr.: Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003).
- [21] Cfr.: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002), pp. 178/180.
- [22] Cfr.: Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003), *Op cit*
- [23] Cfr.: Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003), *Op cit*
- [24] Confederación Universitaria Centroamericana (1996a), pp. 103/104.
- [25] Cfr.: Didou Aupetit, Sylvie (2000b), pp. 17/20.
- [26] Rodríguez Gómez, Gregorio; Javier Gil Flores; Eduardo García Jiménez (1999), p. 33.
- [27] Rodríguez Gómez, Gregorio; Javier Gil Flores; Eduardo García Jiménez (1999), p. 49.
- [28] Cfr.: Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2003), p. 18.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTACIÓN Y CONCEPTO

I.1. Fundamentación

I.1.1. *Globalización*

A partir de diversas perspectivas, organismos y agentes nacionales e internacionales (investigación especializada, gobiernos, organismos multilaterales), la globalización es definida como un fenómeno de naturaleza estructural.[1] Como eje de articulación estructural, esos enfoques enfatizan en el carácter dinámico que adquieren los procesos en los que se inscriben y configuran las sociedades del mundo contemporáneo, definido como “un mundo caracterizado fundamentalmente por objetos en movimiento”[2] , de una naturaleza muy diversa: “ideas e ideologías, personas y bienes, imágenes y mensajes, tecnologías y técnicas.”[3] Destacan la sustentación de la globalización en una intensificación sin precedentes de la interdependencia de las economías y de los sistemas productivos a nivel mundial.

Lo anterior conduce a la identificación de una segunda especificidad definitoria. La globalización es el escenario y el momento histórico de sociedades en las que las realizaciones de la revolución científico/tecnológica tienden a ocupar el lugar central privilegiado desde el que se dinamizan y adquieren su sentido y trascendencia los procesos de la vida cotidiana tanto como los de transformación estructural. Según lo señala J. Granja, se trataría de las sociedades de la ‘revolución sociotécnica’[4] .

Aún cuando el concepto de globalización pueda ser abordado en primera instancia a partir de indicadores de base como los mencionados, presenta una “amplia área de dispersión”. [5] Puede ser leído e interpretado en sus implicaciones, propiedades y sentidos según la dimensión (económica, social, cultural, histórica, etc.) desde la que se le evoque o desde la que se le establezcan determinados requerimientos heurísticos, determinadas directrices socioeconómicas, específicas interpelaciones políticas o bien determinadas referencialidades éticas. También se despliega en diversas escalas, geopolíticas, societales, interculturales, estructurales.[6]

A partir del referente teórico del 'análisis de discurso', RN Buenfil hace referencia al concepto de "globalización" como un 'concepto nodal' que involucra como tal la propiedad de contar con un desplazamiento diferencial según sea la dimensión o escala de la realidad desde donde se le adopte. Se trata de un concepto que, aún con toda la carga semántica que presenta volcada hacia los procesos que acontecen en la escala de lo transnacional y tendencialmente en la dimensión de lo económico, tiene anclajes muy diversos según la historicidad de los escenarios particulares y de los actores diversos que en estos participan. A propósito y, en términos de una generalización heurística provisional, vale decir en tal sentido "que el significado de un discurso no se fija de una vez y para siempre, sino que varía en función de los parámetros desde los cuales es producido y leído." [7]

En tanto registro en el que se resignifican los acontecimientos societales del presente, en una de sus escalas de relieve, la globalización se define como "la creciente gravitación de los procesos económicos, sociales y culturales de carácter mundial sobre aquellos de carácter nacional o regional." [8] Esta es una visión frecuentemente recurrida. En especial, desde ella desarrollan en su mayor parte los gobiernos así como algunos de los principales actores del escenario económico asociados al mercado internacional, el posicionamiento de su discurso a propósito de la globalización. En el campo de la educación, esta visión se halla presente en los planteamientos de algunos de los organismos multilaterales más importantes, tales como el BID o el Banco Mundial, pero también de una multiplicidad de investigadores de diversa filiación disciplinaria (sociología, economía, educación, etc.).

En una perspectiva que asienta su punto de partida en las repercusiones de la globalización para América Latina, la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) señala que la globalización comporta una "naturaleza dramática". Esta derivaría en particular de los acelerados cambios que en el tiempo y en el espacio se desencadenan como resultado de los dinámicos movimientos y desplazamientos condicionados por las tecnologías de la información y la comunicación: "los avances tecnológicos, sobre todo en las comunicaciones y en la microelectrónica, han cambiado radicalmente la manera en que las naciones interactúan entre sí" [9]. Igualmente, las tecnologías de la información y la comunicación, generan condiciones para el acercamiento y una mayor interacción entre las instituciones de educación superior. [10]

Los cambios indizados por la CEPAL abren nuevas condiciones para el desarrollo de los procesos económico/sociales y “representan transformaciones cualitativas con respecto al pasado.”[11] En su relación al mercado, al intercambio y a la movilidad de los bienes económicos, la globalización acarrea tanto la especialización de la producción lo mismo que su descentralización geográfica en una perspectiva de proyección y escala mundiales.

No obstante, es posible también advertir otros enfoques y otras aproximaciones conceptuales que convocan a prestar atención a que la globalización en su matriz de concepción y de configuración de procesos histórico/sociales, no se presta a un único significado[12] . De igual modo, tampoco presenta los mismos resultados y beneficios para todos.[13] Y esta diversificación de significado no se diluye ni siquiera aún cuando se trate de actores que posean una identidad similar, o que sean coincidentes en sus intereses y expectativas, o que sus perspectivas se encuentren ubicadas en una misma dimensión. Tal el caso, por ejemplo, de los actores situados en la dimensión económica. Desde una perspectiva centrada en lo que acontece en los sistemas económico/productivos y en los circuitos del flujo e intercambio de los bienes económicos, G. Thompson llama la atención sobre la necesidad de recurrir a la utilización de “una definición más clara de la globalización, que vaya más allá de la profundización de las interacciones económicas internacionales ya en fase tan avanzada.”[14]

La anterior observación tiene que ver centralmente con el hecho de que lo que en la dimensión económica de manera frecuente se designa con la expresión “globalización” no constituye sino apenas uno de los aspectos o ámbitos involucrados en la relación entre, por una parte, los procesos económico/productivos del desarrollo nacional o local y, por la otra, los procesos y tendencias supranacionales o transnacionales de la globalización.

Si bien hay una integración y entretrejimiento creciente entre estas entidades, existe una relativa y permanente separación entre el escenario 'doméstico' y el escenario 'internacional', de modo que los procesos, acontecimientos e impactos internacionales se reflejan a través de marcos, políticas y procesos esencialmente nacionales. Esto significa que una economía mundial internacional estaría articulada 'hacia arriba', por decirlo así, desde los agentes nacionales hasta el nivel o esfera internacional.[15]

Aún cuando el discurso oficial que se desprende desde las matrices del poder mundial y transnacional propugne por la homogeneización y la imposición de un único enfoque, no obstante este se encuentra atado a una indisoluble contradicción: no tiene posibilidad alguna de sostenerse sino precisamente a condición de suprimir las 'voces de la autorreferencia' que, en su lugar, constituyen la condición irreductible para su propia proliferación. "Una suerte de Superyó –la gran voz carolingia- sólo sueña con aplastar estas voces, reterritorializándolas en sus imágenes arcaicas".[16]

Pero estos sueños no son necesariamente cumplidos. Ante los imaginarios de quienes aprecian en la globalización únicamente su escala como matriz de determinaciones que desde lo transnacional o lo supranacional determinaría los esquemas y los sentidos del acontecer en el contexto de los procesos del desarrollo nacional, G. Thompson llama en su lugar a disentir del esquema de interpretación predominante y a plantear la emergencia de un esquema alternativo. Partiendo de una visión diferenciada de la realidad de la globalización, dicho autor plantea como necesario que en vez de globalización se hable de "internacionalización". Según señala en su perspectiva: "una economía mundial internacionalizada sería una economía en la que las principales entidades siguen siendo las economías nacionales, o agentes que siguen atados a un determinado territorio nacional."[17]

Perspectivas como la que propone G. Thompson favorecen una heurística que problematiza y pasa a trastocar la teleología con que usualmente es presentado el concepto de globalización en la tesitura de las versiones oficiales, tanto la de los gobiernos como la de algunos de los organismos multilaterales. En tales teleologías, es frecuente hallar la sugerencia o bien la explicitación de cierta condición de unilateralidad en el sentido de que taxativa e inevitablemente los desafíos y tareas que encaran las sociedades contemporáneas, están determinados por las tendencias y procesos que se juegan a escala transnacional o supranacional. Estas teleologías planteadas en tales términos revelan incluso su inspiración en una cierta racionalidad de lo absurdo[18], al minimizar a veces hasta la nulidad la importancia que poseen en su lugar los procesos y acontecimientos que, como lo señala RN Buenfil, se llevan a cabo en las escalas de lo local, lo nacional y lo regional, anclados en registros de cultura y en historicidades que no sólo poseen sus propias particularidades sino también sus genuinas y propositivas potencialidades. Y la irracionalidad en mención remite precisamente a la no

contemplación de la contradicción que involucra la supresión de las 'voces de la autorreferencia'.

Desde algunos de los organismos multilaterales, se generan empero planteamientos en los que es posible hallar una matización de los enfoques oficiales, mediante consideraciones complementarias tales como la del carácter multidimensional de la globalización. "En efecto, aunque sus dimensiones económicas son muy destacadas, evolucionan concomitantemente a procesos no económicos, que tienen su propia dinámica y cuyo desarrollo, por ende, no obedece a un determinismo económico."[\[19\]](#) Los diversos procesos de la globalización constituyen la expresión de una tensión sistémica y compleja entre las diferentes dimensiones involucradas.[\[20\]](#)

La importancia de contar con un enfoque diferido de la globalización también es enfatizada y planteada por algunos otros teóricos latinoamericanos. Para García Canclini, la globalización constituye un fenómeno que carecería de un único anclaje dimensional. Antes bien, define su realidad como constituida por concreciones, sentidos y representaciones heterogéneos, todos los cuales se expresan en términos de "narrativas y metáforas" diversas. De este modo, en sus aspectos medulares, este autor advierte que la realidad de la globalización no se expresa en las condiciones de una determinación unilateral ni unívoca bajo ninguna perspectiva.

(...) para el gerente de una empresa transnacional, "globalización" abarca principalmente los países en que actúa su empresa, las actividades de que se ocupa y la competencia con otras; para los gobernantes latinoamericanos que concentran su intercambio comercial con los Estados Unidos, globalización es casi sinónimo de "americanización"; en el discurso del Mercosur, la palabra envuelve también a naciones europeas y a veces se identifica con interacciones novedosas entre los países conosureños.[\[21\]](#)

Es importante destacar asimismo los enunciados que aparecen en el enfoque que sobre la globalización expresan por su parte los ministros de educación de los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). En el marco de la VIII Conferencia Iberoamericana de Educación, realizada en Sintra, Portugal, en julio de 1998, señalan en los considerandos de su declaración lo siguiente:

(...) la globalización debe entenderse como un proceso amplio, contradictorio, heterogéneo y profundo de cambio en las relaciones entre sociedades, naciones y culturas que ha generado una dinámica de interdependencia en las esferas económica, política y cultural en las que se desenvuelve el actual proceso de mundialización.”[22]

Para los efectos de lo que aquí interesa, con lo anterior expuesto es suficiente para establecer una referencialidad heurística que sirve para estudiar lo que en el presente acontece en el escenario de las instituciones de educación superior pública de Centroamérica. Se trata de una visión que otorga y devuelve protagonismo a los diferentes actores que desde la educación se encuentran involucrados en la realidad de la globalización.[23] Recalca el carácter multidimensional y las tensiones existentes entre las distintas dimensiones de los procesos estructurales de la globalización con los cuales las instituciones y los sistemas de educación superior mantienen y establecen determinadas relaciones y comportamientos. Asimismo, concibe consecuentemente a la globalización no como una realidad acabada, sino como un proceso que se revela asimétrico e incompleto en sus manifestaciones.[24]

I.1.2. Sociedad del conocimiento

Es un elemento estructural que se asocia con las tendencias y los procesos de la globalización: remite a las aceleradas y profundas transformaciones que durante los últimos años han definido los ámbitos de la producción del conocimiento científico y de la tecnología[25]. Estas han repercutido de manera decisiva en las prácticas y los comportamientos de las sociedades contemporáneas. “Un crecimiento tan grande ha tenido muchos y variados efectos no sólo en campos particulares de la investigación y la industria, sino en una gama enorme de aspectos de la vida cotidiana, llegando a transformar los hábitos y costumbres de sociedades enteras.”[26]

El referente de racionalidad que caracteriza a la sociedad del conocimiento, “ha trastornado por completo la idea que la tradición occidental se había hecho de la razón, de la verdad, de las relaciones entre la razón teórica y la razón práctica, de la finalidad del hombre y de la naturaleza de la historicidad.”[27] En este contexto de cualificación de la racionalidad científico/tecnológica, “la ciencia y la tecnología a ella vinculada han adquirido progresivamente una influencia decisiva sobre todo lo que

constituye la cultura, en el más amplio sentido del término, es decir, sobre todo lo que da a la vida de una colectividad histórica su configuración específica.”[28]

Como aspecto esencial que involucra y concierne a la sociedad del conocimiento, destaca la cada vez más intensa y estructural vinculación que la aplicación de las realizaciones científico/tecnológicas presentan para el mercado y para los sistemas económico/productivos. No obstante, las repercusiones no son menos sensibles en el contexto de otras esferas de valor crucial para la sociedad, tal como los sistemas educativos.

A raíz de esta aceleración de ritmos y de una exigencia de innovación cada vez más condensada en el tiempo, se llega incluso a hablar de la emergencia de un principio de obsolescencia que caracterizaría sustantivamente a las realizaciones científico/tecnológicas contemporáneas, especialmente en lo que a sus aplicaciones al mercado y a los sistemas económico/productivos concierne: “al mismo tiempo que un bien aparece ya está condenado a ser desechado. Sus manifestaciones se hacen presentes en los más variados campos de la vida social: computadoras y programas que se vuelven obsoletos en tiempos breves.”[29]

Específicamente, en un ámbito como el de las unidades del sistema económico/productivo, las implicaciones diversas de la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación son ya advertidas desde la década de los setenta por A. Robinet en los siguientes términos:

La nueva tecnología (cibernética, informática) orienta a la empresa hacia una organización de interdependencia, de comunicación de la información, que no tiene nada que ver con el almacén tradicional de la empresa privada. Una dirección no integrada se convierte cada vez más en un vestigio de otro tiempo, una inutilidad, un peligro.[30]

La incidencia estructural que la sociedad del conocimiento establece a propósito de la configuración de las realidades histórico/sociales contemporáneas presenta así como pivote en su relación con los sistemas económico/productivos y con las dinámicas y escenarios del mercado, ya no una condición de dimensión necesaria aunque complementaria, sino una condición de dimensión necesaria y sustantivamente implicada. Lo sustantivo que otorga su especificidad a la naturaleza de las tecnologías de la comunicación y la información deriva a su vez como resultado de la

racionalidad cibernética, que con las realizaciones científico/tecnológicas de los últimos años genera una situación heurística en la que se supera "el concepto de materialidad para no retener más que el de información."[\[31\]](#) En la acepción fuerte que A. Robinet propone en tal sentido:

Las cibernéticas no se ocupan ni del objeto, ni del sujeto, ni de las estructuras, ni de las génesis, ni de los comportamientos ni de las funciones. Se interesan por el devenir de las acciones y reacciones, componen sistemas de cambio en los que la teleología domina a la fenomenología.[\[32\]](#)

A lo que dicho autor añade además: "Las cibernéticas, con su carga de información, apelan al remodelado de las mentalidades."[\[33\]](#)

Las repercusiones que presentan y los procesos que las tecnologías de la información y la comunicación acarrear son de muy diversa índole. Alimentan con su carga de información y sus algoritmizaciones sistémicas a las unidades y agentes del sistema económico/productivo, contribuyendo a que posean una visión más fluida, expedita y dinámica acerca de los escenarios para la inversión y facilitan la toma de decisiones sobre las estrategias comerciales con que dichas unidades y sectores se deben orientar en distintos y cambiantes mercados. Asimismo, sustentan la intensificación y la especialización versatilizada, aportando información sobre el comportamiento de indicadores tales como costos laborales de producción para la inversión, exigencias de diferenciación de los productos según los mercados, aranceles, etc. Todo ello permite en principio a los actores del sistema económico/productivo acopiar información en una mejor disposición que en el pasado a fin de mejorar la gestión de sus procesos de desarrollo así como los propios esquemas de la organización y la gerencia.[\[34\]](#) Como se puede apreciar, se trata en este tipo de enfoques de una puesta de acento privilegiadamente en los modelos de acción y de programación pragmática. De este talante no se puede lógicamente derivar sino una recurrente discursividad apologética y unilateral.

No obstante, estos y otros procesos que se generan en los ámbitos de la ciencia y la tecnología como parte de las configuraciones que caracterizan a la sociedad del conocimiento, acarrear una nueva constelación de condiciones, alternativas, posibilidades y fronteras para el desarrollo en los diferentes países del mundo. Así, las realizaciones científico/tecnológicas no

presentan las mismas posibilidades de beneficio para los distintos países[35] . Aún cuando efectivamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pudieran incidir en los términos ya indicados y de manera positiva en la codificación de los conocimientos aplicables a la identificación de estrategias y a la organización de los procesos productivos, no obstante “su potencial se ve limitado por las diferencias en las capacidades locales para utilizar estas tecnologías o para transformar los conocimientos «codificados». A juicio de D. Foray, el potencial para ponerse al día, en términos de competitividad, basándose en la transparencia económica de las ventajas, depende estrictamente de algún conocimiento «tácito» y otros elementos de la competencia que, por definición, son difíciles de transferir.”[36]

En sus repercusiones de largo alcance para la sociedad en general, la sociedad del conocimiento genera nuevos requerimientos para las personas, los grupos y colectivos sociales y para diversas instituciones que juegan un papel relevante, entre estas especialmente las instituciones educativas.

La UNESCO, en sus documentos producto de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada en París en octubre de 1998, utiliza el concepto de “mutación”, para significar los acontecimientos que actualmente se suceden en el amplio y diverso escenario de las realizaciones científico/tecnológicas en sus implicaciones para los proyectos de formación en la dimensión de la educación.

La aceleración del progreso del saber hace que el individuo necesite actualizar constantemente sus conocimientos. Además, ese progreso desemboca cada vez más en innovaciones tecnológicas cuyas repercusiones son: la transformación radical de la estructura del empleo; la creación de necesidades de personal en nuevos ámbitos y especialidades; el aumento de las necesidades ya existentes en otros campos, junto con la modificación frecuente de las capacidades y competencias exigidas; y la reducción y supresión simultáneas de las necesidades de personal en determinados ámbitos y oficios tradicionales.[37]

La “mutación” a que se refiere la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, se encuentra particularmente definida por el hecho de que, en los tiempos presentes, las realizaciones científico/tecnológicas adquieren una calidad que no guarda relación con lo que acontecía en el

pasado. Y esto acontece a propósito de las diversas dimensiones en las que se configura estructuralmente la vida humana: sociales, económicos, culturales, etc.[38]

¿Qué repercusiones presenta esto para las instituciones y los sistemas de educación superior? ¿Qué implicaciones tiene en materia de políticas públicas, financiamiento, innovación y reforma curricular, oferta educativa, diversificación y diferenciación institucional, gestión, etc.?

La revolución científico/tecnológica ha cedido paso a la "revolución de la inteligencia"[39] . Este es el rasgo que da su especificidad a los principales acontecimientos histórico/estructurales de las sociedades contemporáneas en el final del siglo XX e inicios del XXI. De este modo, se trata de una ampliación y desarrollo sin precedentes del sector terciario de la economía como principal fuente de dinamismo económico que marca las posibilidades o establece las premisas para impulsar ahora los procesos económico/productivos estratégicos del desarrollo nacional. En el escenario de la educación superior, esto se traduce en la emergencia del concepto de educación permanente o de educación "a lo largo de toda la vida"[40] , especialmente puesto de relieve por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998.

Sea como fuere y, en todo caso, los trazos que marcan las tendencias y especificidades de la sociedad del conocimiento establecen para la educación superior la necesidad de llevar a cabo una vez más una profunda reflexión en torno al papel que estas instituciones cumplen en la sociedad y, sobre todo, hacia qué tipo de formación educativa están orientando sus esfuerzos.

1.1.3. Implicaciones generales de la globalización y de la sociedad del conocimiento para la educación superior pública

El impacto de la globalización a partir de sus premisas económicas de libre mercado y de privilegiar el criterio de la ganancia ha sido profundo durante al menos las últimas dos décadas para los sistemas y las instituciones de educación superior en América Latina[41] . Y no lo ha sido menos también el impacto de las transformaciones a que convoca la sociedad del conocimiento.

En términos generales, la globalización y la sociedad del conocimiento establecen de suyo un escenario inéditamente complejo para la educación superior. Pasan a poner en cuestión y en perspectiva de urgente análisis sus

desempeños y funcionamiento en diversos sentidos, ámbitos y orientaciones.

Diversas apreciaciones se pueden constatar al respecto. Así, por ejemplo, en los contextos de la investigación educativa referida a la globalización:

Algunos la consideran como una oportunidad para argumentar la creación de nuevos centros de investigación (...); otros tan sólo mencionan los cambios que ha traído para la educación (...), sin mayor juicio o calificación de dichos cambios, mientras otros más la ven como algo en contra de la cual las estrategias educativas tienen que luchar (...).[\[42\]](#)

Las transformaciones que producen los procesos de la globalización y de la sociedad del conocimiento implican para las instituciones y los sistemas de educación superior el requerimiento como punto de partida de prestar atención y asumir el hecho de que ahora "la educación superior se está convirtiendo en una institución de la sociedad" para dejar de ser "tan sólo una institución en la sociedad".[\[43\]](#) A propósito, no sólo de los perfiles de salida que configuran los proyectos de formación en la educación superior sino también de manera amplia en todo lo que concierne al quehacer académico en sus diversos ámbitos, la sociedad tiende crecientemente a "determinar las formas de conocimiento que desea. Ya no se conforma con que los académicos las decidan ni que (...) sean ellos quienes las produzcan."[\[44\]](#)

En función de lo que se considera como una necesaria modernización de la educación superior, los organismos multilaterales tanto como los actores nacionales interesados (públicos y privados) insisten en que las instituciones de educación superior se concentren ahora en reconfigurar sus perfiles de formación y sus procedimientos de gestión institucional para articularlos con las nuevas orientaciones y dinámicas producidas por el desarrollo de los sistemas económico/productivos.

Así, por ejemplo, en los planteamientos del BID se señala que: "Aun cuando la educación superior haya desempeñado papeles importantes durante siglos, jamás hubo antes una necesidad tan grande de recursos humanos que estuvieran bien formados mediante la educación formal avanzada."[\[45\]](#)

Las transformaciones en el ámbito del conocimiento no sólo están referidas únicamente a los cambios de ritmo y a las desterritorializaciones que en el

presente la globalización y la sociedad del conocimiento desencadenan, sino también a necesarios y urgentes cambios de contenido y programáticos.[46] Uno de los desafíos que habrán de asumir las instituciones de educación superior, consiste en reelaborar los contenidos de la formación académica como resultado de los procesos y tendencias de la globalización a propósito de los perfiles profesionales que se demandan para la fuerza de trabajo exigen un desplazamiento de la concepción usual del conocimiento que se tiene en la educación superior; demandan la transformación del conocimiento de una concepción de proceso a una concepción como producto. Como expresión de esto:

La universidad ya no es tanto un lugar de desarrollo educativo y personal dedicado a un proceso interactivo que se considera valioso en sí mismo, sino más bien un lugar donde el conocimiento se considera un bien que toman aquellos que van a adquirir allí las últimas competencias técnicas y capacidades analíticas.[47]

Desde otros ángulos de aproximación, algunos enfoques que no necesariamente se situarían en lo que podría denominarse como el paradigma de una universidad endogenizada y aislada de su sociedad, señalan que la universidad no puede ni debe y, lo que les parecerá una paradoja a los primeros, *en función precisamente de su responsabilidad ante la sociedad*, circunscribir su proyecto académico y de formación a lo que los actores del sector productivo y del mercado de trabajo les indican que deben hacer. En especial y para América Latina, se pone de relieve este punto de vista en la medida en que, en la casi totalidad de los países latinoamericanos, las reformas que se han impulsado durante los últimos años en materia de educación superior, se han dado en función de "las presiones de la globalización económica".[48] El móvil de la política pública gubernamental ha estado cifrado así en el desarrollo de procesos de modernización educativa que sitúan su horizonte en la perspectiva de la globalización económica.

No obstante y, ante tales orientaciones de la política pública gubernamental:

Si la educación superior debe desempeñar un papel en la expansión de la racionalidad en la sociedad moderna, no puede limitarse a cumplir sin más los programas que la sociedad le

presenta. Sin embargo, tampoco lo logrará sosteniendo a ultranza sus propias formas de racionalidad. La educación superior no puede plantearse seriamente la empresa de promover una sociedad más autocrítica y capaz de brindar información si no asume ella misma esas características.[49]

En el pasado, por norma general, la sociedad asignaba a la universidad y dejaba a su cargo la tarea de producir conocimiento científico y tecnología así como de proporcionar a las nuevas generaciones de profesionales los conocimientos correspondientes. No se diferenciaba en este comportamiento de lo que por su parte R. Barnett define como uno de los rasgos que caracterizan a la educación superior pública de los años sesenta en Europa: "Las universidades estaban en los confines de la sociedad y, si bien sus funciones eran importantes, no constituían un interés continuo y fundamental para la mayor parte de las personas."[50]

1.1.3.1. Implicaciones de política pública

El escenario en el que queda inscrita en América Latina la educación a partir de la década de los ochenta, presenta tres grandes referentes de configuración: a) el referente de la crisis económica y del ajuste estructural, que condiciona el gasto público; b) el referente de la globalización y de la sociedad del conocimiento que, desde la política pública gubernamental, establece nuevas demandas para la educación y que pone el énfasis en un proyecto de formación privilegiadamente orientado a satisfacer los requerimientos del mercado de trabajo; c) los principios y lineamientos que como contenido fundamental de la política pública se consignan en la *Declaración de Jomtien*, que enfatizan en los ejes de la calidad, la pertinencia, la equidad y la eficiencia.[51] Mediante las políticas públicas, se demanda que también la educación superior reestructure sus funciones y establezca los procesos académicos útiles para dar cumplimiento a una formación sustentada en esos ejes.

La política pública gubernamental, no obstante, no está exenta de ambigüedades de origen. Sus escenarios, niveles y fuentes son complejos y diversos.

En 1995, la UNESCO situaría como desafíos que afronta la educación superior durante el último cuarto de siglo: "a) la expansión cuantitativa; b) la

diferenciación de las estructuras institucionales, de los programas y formas de estudio; y c) las restricciones financieras.”[52]

Desde los ámbitos de la política pública estatal y como implicaciones para la educación superior y para los sistemas educativos en general, los rasgos estructurales del nuevo escenario de desarrollo que se establece con la globalización y la sociedad del conocimiento involucra la disposición de “combinar crecimiento con equidad y lograr una mayor incorporación del conocimiento y de la innovación tecnológica a los aparatos productivos.”[53] Así, recomienda el diseño de políticas públicas en materia de educación superior en los siguientes términos:

(...) la política de educación superior también importa porque debe estar vinculada al desarrollo, a la construcción de sociedades más productivas, informadas, prósperas, justas, satisfactorias y democráticas. (...) La propia modernización e integración de América Latina en una economía y sociedad cada vez más globalizada depende en grado considerable de la educación superior.[54]

No obstante que, por ejemplo, un organismo multilateral como el BID enfatiza que dentro de sus lineamientos presentes no se encuentra brindar apoyo financiero a políticas de educación superior que no sigan “los buenos criterios económicos”[55], por otra parte reconoce que la educación superior presenta en América Latina especificidades que no se pueden reducir a un esquema de interpretación estrictamente económico. Por esa razón, es preferible hablar en términos de “resultados educativos que de resultados totales.”[56] Por otra parte, esta observación en la óptica del BID tampoco adquiere un significado relevante, puesto que para este organismo los logros importantes se miden en función de los criterios que en su perspectiva devienen positivos e innovadores en el marco de modelos con “una fuerte orientación de mercado.” A su vez, otorga a esos modelos como valor el ser integrales, una expresión que en la actualidad disfruta de una alta carga de aceptación.

En razón del escenario planteado y de sus referentes de configuración, el BID señala la existencia de un proceso de reforma educativa condicionado por tres vertientes distintas: a) reformas impulsadas por el financiamiento (crisis económica); b) reformas impulsadas por la competitividad (mercado

de trabajo), c) reformas impulsadas por la equidad (propuestas de los organismos multilaterales).[57]

Por su parte, en un estudio realizado para la CEPAL en 1998, E. Ottone identifica como desafíos de primer orden para los sistemas educativos de América Latina y que necesariamente implican la definición de políticas públicas, los siguientes:

a) *“Una relación sólida con la modernidad”*. Según E. Ottone, esta condición contemplaría dos vértices principales: a) el desafío que representa para los sistemas de educación el desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y el intenso impacto que los medios de comunicación producen en “la formación del imaginario colectivo” y que hacen que lo que las personas aprenden y saben esté cada vez más “fuertemente generado por ellos”; b) a raíz de esta misma situación, se impone la necesidad insoslayable de modernización y de puesta a punto institucional de la función educativa, a fin de anticipar que los medios de comunicación no terminen rebasando y minimizando la importancia de la educación. Esto podría significar en el futuro que las habilidades y conocimientos sean adquiridos “por fuera, de manera desordenada,” produciéndose así “más bien bárbaros con habilidades y conocimientos, que ciudadanos educados.”[58]

b) *“Abordar de manera simultánea los objetivos de modernidad y ciudadanía”*. En este aspecto, estarían involucrados los temas de la “racionalidad instrumental, la eficacia productiva, el progreso técnico y la capacidad de respuesta a las aspiraciones de consumo” como elementos distintivos de la modernidad. No obstante, estos elementos serían deficitarios todavía desde el punto de vista de la constitución de la ciudadanía, en la medida que “no garantizan por sí solos la vigencia de los valores como los de derechos humanos, democracia, solidaridad y cohesión social, ni la sustentabilidad y la afirmación de una memoria y proyectos históricos.”[59]

c) A tal efecto, un tercer desafío para los sistemas educativos consiste en “una educación con una perspectiva crítica de la modernidad, que sin dejar de reconocer la importancia de la racionalización, busca subordinarla a los valores asociados a las democracias, la tolerancia, la libertad y la diversidad.”[60]

Implicaciones para los perfiles de formación

Desde el ámbito de las políticas públicas y de las demandas que la educación superior acusa como resultado de lo que el Estado y los actores en mención ahora solicitan de ella, a propósito del mercado de trabajo se presenta en la actualidad un desplazamiento de los criterios de la formación prevalecientes hasta hace poco, que busca incidir en la modificación de los programas y los planes de estudio. Estas modificaciones se definen a partir de un enfoque y orientación que ponen su énfasis en las modalidades del "aprendizaje experiencial", "aprendizaje basado en problemas", en el trabajo, de control por pares o bien del "aprendizaje abierto",^[61] con base en el enfoque y orientación de lo que É. Morin define como la "tecnoburocratización del trabajo".^[62] En su modelo anterior, la expectativa del Estado y de los actores del sector productivo con respecto a la educación superior se hallaba cifrada en que ésta respondiera:

(...) a las necesidades que tuvieron esas sociedades de generar una jerarquía para la industria, producir un fuerte credo en torno al progreso ascendente de la ciencia y la técnica, crear suficiente mano de obra calificada y técnicos capaces de operar maquinarias complejas y formar una élite que dirigiera y orientara la sociedad. Además, la educación debía formar los consensos ideológicos básicos que permitieran la integración social.^[63]

En la actualidad, la orientación cambia hacia la especialización de los perfiles de formación en función de su adecuación a los requerimientos de conocimiento y de las competencias técnicas que resultan de las realizaciones científico/tecnológicas, principalmente de las tecnologías de la información y la comunicación. A nivel de las características que así se demandan para los perfiles de formación, acontece el paso de una racionalidad que podría denominarse como tecno/mecanicista o instrumental, a una racionalidad cibernética. A partir de ese escenario, en la actualidad y en el contexto de la relación de los perfiles de formación con el mercado de trabajo en clave de globalización y de sociedad del conocimiento, se generan en consecuencia desplazamientos que conducen al establecimiento de nuevas condiciones y directrices.

Los conceptos precedentes de «intelecto, conocimientos, verdad, objetividad y disciplinas», son desplazados por los de «competencias, resultados, habilidades y capacidad de transferencia»^[64] . De este modo:

...la educación superior no se puede comprender prescindiendo de sus relaciones con el mercado laboral, con sus patrones de empleo, ya que estos factores intervienen tanto en el planeamiento de la educación superior (en niveles macro y micro) como en la selección de programas por parte de los estudiantes. (...) Esto significa que las ideas acerca de la educación superior que son actualmente objeto de debate se hallan ancladas, como necesidad pragmática, en los intereses sociales.[65]

Entre otras cosas, G. Neave señala esta problemática en una de sus dimensiones principales:

Lo que está muy claro –y continuará acechándonos también durante este nuevo siglo- es el rápido deterioro de lo que podrían llamarse las tres unidades de la universidad histórica: la de la edad promedio de los estudiantes; la de la extensión de la disponibilidad y estructura de las carreras y la unidad del lugar de estudios.[66]

En tal contexto, uno de los aspectos cruciales que caracterizan a la actual sociedad del conocimiento y que concierne a las universidades, lo constituye la acelerada modificación de los perfiles profesionales que ésta comporta. En el análisis realizado por S. Didou, se destaca especialmente el hecho de que, con la sociedad del conocimiento:

(...) por una parte, se modificó la oferta de empleos para los recursos humanos con el dominio de las habilidades simbólicas requeridas por las sociedades del saber y disminuyeron las oportunidades de inserción profesional estable para la gente con los menores niveles de escolaridad. Por la otra, se exigió a los docentes que transmitieran a sus alumnos no sólo conocimientos actualizados sino que también propiciaran el desarrollo de habilidades, poder de decisión y autonomía.[67]

En el presente, las demandas son distintas y el escenario estructural también lo es. Una diferencia importante la constituye la tendencia a que, por ejemplo, los productos de la investigación se articulen de una manera más orgánica con el mercado. Y más allá de lo que en este sentido revestía de importancia para las instituciones de educación superior tanto a nivel de investigación como de proceso de formación, con la globalización y la sociedad del conocimiento los datos y la información “se pueden acumular, vender y comprar en la economía de mercado. Se convierten en bienes.”[68] Esto ha conducido precisamente a que la educación superior

sea uno de los doce sectores de interés que la Organización Mundial del Comercio (OMC) considera de importancia en el contexto del Acuerdo General de Comercialización de Servicios (GATS).[69]

Lo anterior representa la necesidad del reconocimiento de que la educación superior ha entrado en una nueva fase de su desarrollo institucional. Por una parte, la participación de la oferta educativa privada plantea una realidad que ya no puede seguir siendo ignorada y a la que mucho menos se le puede responder con una actitud despectiva. Por la otra, tales orientaciones y tendencias en consecuencia también hacen emerger la necesidad de redefinir y sustentar el papel de la educación superior como el escenario privilegiado para la formación y para el desarrollo y la producción de conocimiento que es de importancia estratégica para la sociedad. Se trata de reconfigurar una educación superior que forme ciudadanos responsables en lo local y en lo global.[70]

A tal efecto, el *Informe Delors* destaca como propiedad fundamental que debe caracterizar y orientar los procesos de formación en la actualidad, el concepto de 'educación para toda la vida' o 'educación permanente':

(...) nos parece que debe imponerse el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio. Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo en la ciudad.[71]

Es importante tener en cuenta, sin embargo, que las decisiones que las instituciones de educación superior toman en función de una reforma o transformación de los planes de estudio y de los perfiles de formación, no necesariamente tendrán que ser coincidentes con las demandas que los actores estatales y los agentes del mercado de trabajo establezcan en la actualidad para la educación superior. La tensión entre el reconocimiento de las necesidades estructurales de educación de la sociedad y las demandas de los actores del mercado sigue siendo uno de los atributos de la educación superior. Es responsabilidad de la educación superior tener presente y así

establecerlo en las coordenadas de su proyecto de formación, que de la misma manera en que la educación no puede ser reducida a un imperativo económico las necesidades del desarrollo de la sociedad tampoco pueden ser reducidas a los imaginarios de las fuerzas del mercado.

Lo anterior igualmente no resta que, así como la educación superior no ha de plegarse a los criterios económicos ni a las fuerzas y demandas coyunturales del mercado, tampoco puede desvincularse de la sociedad ni desatender las demandas de formación que esta requiere para su desarrollo.

Implicaciones para la gestión académica e institucional

La sociedad del conocimiento produce innovaciones que “están ofreciendo maneras alternas y virtuales de ofrecer la educación superior. Están surgiendo nuevos tipos de proveedores como las universidades corporativas, las instituciones con ánimo de lucro y las compañías de medios de comunicación.[72] De este modo, con la sociedad del conocimiento y la globalización el escenario para la educación superior:

(...) cambia aún más cuando hay proveedores -públicos y privados, nuevos y tradicionales- que ofrecen sus servicios educativos más allá de las fronteras nacionales para satisfacer la necesidad en otros países. Se están desarrollando formas alternas de ofrecer programas más allá de las fronteras, tales como campos con distintas sedes, acuerdos de franquicia y convenios de constitución de instituciones gemelas.[73]

La diversificación del sector productivo incide en un proceso de diversificación y de diferenciación académica e institucional que conduce a una tendiente especialización de la oferta educativa.[74] A este respecto, las instituciones de educación superior se ven ahora convocadas a hacer el mayor esfuerzo posible para asegurar la diferenciación y estratificación interna “entre aquellos campos que conducen al empleo y a la movilidad más allá del estado-nación –las ciencias de la técnica global- y aquellos que quizá confinen a sus estudiantes al mercado laboral nacional o regional.”[75] Esta tendencia tiene consecuencias para la gestión de la educación superior y suscribe una serie de cuestionamientos y de decisiones que resulta inevitable atender y considerar. Entre ellas, la de una posible nueva naturaleza elitizada de la universidad, pero que esta vez ya no se remite a la formación de élite de las clases gobernantes sino a concentrarse en una formación de

alta calidad en función de aquellas carreras y profesiones que el mercado global demanda.

La transformación educativa requiere un amplio consenso societal que cristalice en un consenso político. // Los tiempos de transformación educativa son largos tanto por el esfuerzo a realizar como por la espera de sus frutos; por ello, normalmente no coinciden con los tiempos de la contingencia política ni de los calendarios electorales. // Se trata de alcanzar acuerdos nacionales capaces de atravesar cambios de gobierno y las turbulencias del debate político normal.[76]

De nuevo en la perspectiva de E. Ottone, una de las más importantes cuestiones que la gestión institucional de la educación superior debe considerar como fundamental en el presente momento, la constituye el esfuerzo por "apoyarse en un alto nivel de consenso político"[77] , a fin de establecer las relaciones adecuadas que son necesarias con actores relevantes tales como el Estado, el sector empresarial, la sociedad civil, los organismos multilaterales y los propios actores internos de las instituciones.

Implicaciones de financiamiento

La política de financiamiento a propósito de la educación superior viene dada en los países de América Latina por las condiciones que inicialmente en la década de los ochenta establecieron las distintas fases del proceso de los Programas del Ajuste Estructural (PAE's). A partir de aquel momento y también durante la década de los noventa, las instituciones de educación superior se vieron inscritas en una situación de nuevas demandas y requerimientos. Asimismo, como instituciones, fueron puestas en cuestión por las nuevas políticas públicas así como presionadas ante las nuevas restricciones presupuestarias.

No obstante, la política pública estatal en materia de financiamiento tampoco tiene que ver exclusivamente con una aplicación simple de los criterios de eficiencia y eficacia, en los que se sustentó la doctrina del ajuste estructural. Este condicionamiento implica al propio tiempo la emergencia de un nuevo modelo. Este nuevo modelo:

En su forma más coherente y desarrollada (...) asocia el financiamiento con indicadores de desempeño, implica una definición previa y externa a las propias universidades de las

funciones sociales que ellas deben desempeñar y promueve su autonomía administrativa. (...) // Este tipo de reforma tiene carácter claramente instrumental. Se trata de crear mecanismos y organizaciones dotados de eficacia para enfrentar los problemas asociados con la expansión y la multiplicación de las funciones del sistema de educación superior.[78]

Las restricciones de carácter económico que el ajuste estructural estableció derivaron en la creación por el Estado y los gobiernos de mecanismos destinados, tal como se ha señalado reiteradamente en la literatura, a reducir el gasto público y a poner un alto a la duplicidad de las funciones en la esfera de las instituciones estatales y paraestatales. Esto afectó en mayor o menor medida los proyectos y las acciones del sistema institucional, al propio tiempo que emergían y se constituían como nuevos principios de regulación privilegiados para evaluar el desempeño de las instituciones, los criterios de la eficiencia y la eficacia.

Las repercusiones del ajuste estructural en la educación fueron de largo alcance, especialmente en lo que corresponde a sus implicaciones sobre la equidad, la cobertura y la calidad[79]. Una observación modesta señala que para el caso de América Latina en general, "existen indicios de que incluso en los mejores sistemas de educación de América Latina la calidad se estancó, o tal vez declinó, en los años ochenta." [80]

Un balance provisional realizado por el BID en torno a los resultados de la reforma educativa en América Latina impulsada en los contextos de la crisis económicas y de las reducciones presupuestarias de los años ochenta y noventa, señala lo siguiente:

La lección que dimana de este proceso de reforma, ahora que se encamina hacia el fin de la década de los noventa, es que las reformas impulsadas por el financiamiento de los años ochenta redujeron el costo de la educación para el gobierno central en el corto plazo y allegaron nuevos recursos públicos y privados locales, aunque también acaso hayan reducido la calidad y aumentado la desigualdad de la educación (...). La educación primaria en las regiones y escuelas de menor capacidad fue la que tuvo menos posibilidades de adaptarse financiera o técnicamente a la reducción del financiamiento público y de la asistencia técnica. La calidad de la educación secundaria acaso se haya resentido más, reduciendo la movilidad de los

estudiantes de bajos ingresos y acrecentando la desigualdad educacional.[81]

En su petitoria principal, el nuevo escenario marcado por los derroteros del ajuste estructural involucraba de por sí el replanteamiento del perfil y de los lineamientos y enfoques de los proyectos educativos. Del mismo modo, también suponía la redefinición del proyecto académico, de la planificación y del desarrollo estratégico de las funciones sustantivas y de las directrices programáticas de desempeño académico e institucional de los sistemas de educación superior.

En el período inmediatamente anterior a las políticas y procesos del ajuste estructural, las condiciones de desempeño académico y de gestión en las que de manera general se desarrollaba el quehacer de la educación superior pública se definían por una lógica de políticas institucionales y de disposiciones de actuación que fundamentalmente se organizaban a partir de lo que por sí misma la universidad, de manera bastante flexible y autónoma, se fijaba en función de su propio proyecto educativo. El proyecto académico y el plan de trabajo institucionales podían así dar hasta la impresión de constituir una especie de manifestación especular de la institución, en la medida que esta disponía de una amplia flexibilidad operativa y programática para definir sus relaciones con este o aquel otro actores sociales, privados, gubernamentales, institucionales e internacionales. Esto hacía que la institución contara con márgenes flexibles para establecer la oferta académica que consideraba pertinente con base en los propios criterios que la institución definía en función de lo que consideraba prioritario para la sociedad a partir de sus propios diagnósticos sobre las necesidades del desarrollo nacional. Tanto las dimensiones de la docencia, como las de la investigación y la proyección o acción social operaban de la misma manera.

I.2. Concepto de internacionalización de la educación superior

A propósito de las acciones que en el presente las instituciones de educación superior se ven en el trance de emprender como resultado de la globalización y de la sociedad del conocimiento, P. Van Der Donckt señala que: "A la hora de la apertura comercial, a la hora de la transformación del Estado, a la hora de la revolución científica y tecnológica, es imperativo establecer nuevos mecanismos de interacción entre nosotros." [82] A propósito de lo que cabría agregar y únicamente a título de observación inquietante una cierta lapidaria

afirmación realizada por A. Robinet hace ya algunos años: "En todo sistema aislado la entropía crece."[\[83\]](#)

La anterior constatación constituye, en la dimensión de las relaciones interinstitucionales, uno de los más importantes vértices de entrada a la cuestión de la internacionalización en materia de educación y específicamente en el terreno de la educación superior.

La era planetaria necesita situar todo en el contexto y en la complejidad planetaria. El conocimiento del mundo, en tanto que mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo. Es el problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio: *¿cómo lograr el acceso a la Información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el Contexto, lo Global (la relación todo/partes), lo Multidimensional, lo Complejo?*[\[84\]](#)

En la actualidad, constituye un imperativo la transformación de los perfiles de la formación, sustentados no sólo en los conocimientos y las habilidades propios de cada especialidad, sino también en función de que los profesionales sean personas capaces de situarse apropiadamente en los contextos laborales y de la producción de una manera creativa, crítica, con habilidades y disposición para la innovación científica y tecnológica[\[85\]](#), conscientes de la interdependencia que caracteriza a las sociedades del mundo contemporáneo y, por ello mismo, con una sólida sensibilidad ética y con sentido de la importancia que cada vez más adquiere la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural[\[86\]](#).

El mundo en el que nos toca vivir es ya un mundo global en el que todo está relacionado, tanto nacional como internacionalmente; un mundo donde las dimensiones financieras, culturales, políticas, ambientales, científicas, etc., son interdependientes, y donde ninguno de tales aspectos puede ser adecuadamente comprendido al margen de los demás. Cualquier toma de decisiones en alguna de esas parcelas debe conllevar una reflexión acerca de las repercusiones y los efectos colaterales que cada una tendrá en los restantes ámbitos.[\[87\]](#)

En una perspectiva de orientación estratégica y de vinculación con la sociedad, en el presente la transformación educativa constituye un proceso

que desde las instancias de la globalización y de la sociedad del conocimiento interpela y convoca a las instituciones de educación superior.

El problema de la integración de la vida cultural se convierte en el problema de hacer posible que las personas que habitan en mundos distintos tengan un impacto genuino y recíproco unos sobre otros. Si es cierto que, en la medida en que exista una conciencia general, ésta ha de consistir en la interacción de una caótica multitud de visiones no del todo conmensurables, entonces la vitalidad de esa conciencia dependerá de la creación de las condiciones bajo las que pueda darse esa interacción.[88]

En tal sentido, la UNESCO define a la educación superior como de naturaleza pluridimensional: "el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales"[89] , teniendo en cuenta a su vez "los valores culturales y las situaciones nacionales."[90]

A su vez, para E. Ottone:

Se trata pues de generar una educación que prepare para la vida en un proceso productivo cambiante, menos jerárquico, y más basado en una organización reticular, con carreras que no serán lineales y cuyas fronteras no serán las de un país sino las del mundo, donde se requerirá más iniciativa que docilidad, más creatividad que orden. [91]

Bajo el enunciado del principio de la "unitas multiplex", É. Morin plantea su visión de la educación del futuro en términos de "velar porque la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad."[92]

Este planeta necesita un pensamiento policéntrico capaz de apuntar a un universalismo no abstracto sino consciente de la *unidad/diversidad* de la humana condición; un pensamiento policéntrico alimentado de las culturas del mundo. Educar para este pensamiento; esa es la finalidad de la educación del futuro que debe trabajar en la era planetaria para la identidad y la conciencia terrenal.[93]

A partir de las consideraciones anteriores y en lo que concierne al establecimiento de una política de internacionalización en las instituciones de educación superior, se advierte la necesidad e importancia de llevar a cabo procesos institucionales de amplia incidencia. Así, en el análisis de S. Didou:

(...) la promoción de una dimensión internacional en la educación supone una conjunción amplia de esfuerzos, de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba y una armonización básica entre los objetivos perseguidos por las políticas gubernamentales y por las institucionales. Asimismo, depende de una definición de las estrategias convenientes a largo, mediano y corto plazo, de una inversión financiera constante y etiquetada así como de la construcción de acuerdos mínimos entre los diferentes actores intra y extra universitarios involucrados.[94]

La internacionalización se transparenta así de manera concreta como una política institucional que opera a través de acciones que buscan impactar tanto sobre las formas tradicionales de realizar y atender la cooperación internacional e interinstitucional en educación superior, como asimismo los ámbitos de la reforma académica, el proyecto de formación a nivel de grado y posgrado, la evaluación y la acreditación y, en sus distintas especificidades, las directrices y mecanismos de la gestión académica e institucional, la investigación y el establecimiento de redes académicas internacionales.

La opción de internacionalización para las instituciones de educación superior está dada en principio a partir de al menos tres vectores: a) la sociedad del conocimiento, que trastoca las formas tradicionales de realizar investigación y de producir conocimiento científico/tecnológico, tanto como establece nuevos enfoques y criterios para el desarrollo de la docencia y de la formación de los estudiantes; b) el desarrollo nacional, con la necesidad de contar con nuevos perfiles profesionales sustentados no sólo en los conocimientos y habilidades propios de las diferentes especialidades, sino también dirigidos a que los profesionales sean personas capaces de situarse apropiadamente en los nuevos contextos laborales y de la producción de una manera creativa, crítica, con habilidades y disposición para la innovación; con ese enfoque, los profesionistas habrán de ser conscientes de la interdependencia que caracteriza a las sociedades del mundo contemporáneo y, por ello mismo, contar con una sólida sensibilidad ética y

con sentido de la importancia que cada vez más adquiere la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural; c) finalmente, un tercer vector se cifra en el desplazamiento de las barreras proteccionistas, que en el contexto de la globalización virtualmente permite ahora la apertura de opciones para el establecimiento y proliferación locales de ofertas de servicios educativos provenientes de muy diversas regiones y países del mundo.

A efecto de las configuraciones significativas que el concepto de internacionalización adopta y despliega para la educación superior, en términos generales su definición puede establecerse en los siguientes términos: consiste en el establecimiento institucionalizado de políticas y directrices programáticas orientadas a que las instituciones de educación superior adopten estrategias y mecanismos para el fortalecimiento de sus capacidades de respuesta y de acción proactiva frente a las demandas que en el presente plantean la globalización y la sociedad del conocimiento. La internacionalización constituye un instrumento que contribuye a los procesos de modernización académica y de transformación institucional, así como a la promoción y constitución de "nueva cultura institucional". "La internacionalización de una institución implica integrar la dimensión internacional en su misión y los programas internacionales en sus políticas de desarrollo."[\[95\]](#)

De este modo, la codificación de lo que se entiende por internacionalización de la educación superior no remite a un esquema analítico/mecanicista de naturaleza monocausal y de implicaciones unilaterales, sino que en una perspectiva de complejidad tiene implicaciones de transformación académica e institucional que atañen al proyecto universitario en su conjunto, en los ámbitos de contenido, organización y definición estratégica de las funciones sustantivas: docencia, investigación y acción o proyección social. Pero, al propio tiempo, revela la complejidad de relaciones en que se articula el entramado societal e institucional del que las instituciones de educación superior forman parte y que presenta diversas especificidades según se trate de las escalas nacional, regional o extrarregional

La internacionalización se entiende de este modo como un vértice transversal de política institucional, de proyectos y de estrategias que aportan a la visualización de un nuevo proyecto académico en la educación superior.

En el marco de este nuevo proyecto y atendiendo a los elementos que dan su fundamentación a lo que sería entonces el horizonte actual del proyecto de formación en educación superior, se trataría de desarrollar un quehacer académico asumido como el escenario no sólo de la enseñanza de las habilidades y destrezas relativas a los requerimientos del mercado de trabajo y del aparato económico/productivo. Se trata al propio tiempo y predominantemente de instalar un espacio académico e institucional de formación caracterizado por la creatividad, la imaginación, la sensibilidad ética, el compromiso social así como la consideración y respeto por las diferencias étnicas, de género, intergeneracionales, etc.

En suma, una educación fluida e interactiva que cree una mente escéptica, curiosa y creativa. (...) Todo el esfuerzo de la transformación educativa para responder a un futuro que sea moderno, democrático y sustentable será el de no hacer de la competitividad sinónimo de barbarie y exclusión ni de la solidaridad sinónimo de pasividad e ineficiencia.[96]

La internacionalización de la educación superior también está asociada a una insoslayable necesidad de convivencia y de reconocimiento mutuo de la diversidad entre los pueblos y las culturas. Está asociada a lo que en la perspectiva de la UNESCO constituye precisamente uno de los cuatro pilares en los que en la actualidad se resignifican las bases de la educación:

Se trata de aprender el "aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro.[97]

En lo que concierne a sus finalidades, la internacionalización está asociada con un proyecto académico dirigido a prestar contribución a la transformación y fortalecimiento propositivos de las funciones sustantivas. En correspondencia con esto, también se debe tomar en consideración y valorar como finalidad de la internacionalización, la importancia de garantizar una proyección institucional de relaciones con otras instituciones de educación superior, capaz de fortalecer y ampliar la cooperación interuniversitaria solidaria y de apoyo y de beneficio recíprocos.

En opinión de García Guadilla, la internacionalización de la educación superior supone una dimensión del quehacer académico e institucional orientada a proporcionar una contribución de carácter transversal al fortalecimiento de las "reservas de talento" y a la ampliación y diversificación de la visión de mundo y de las disposiciones comprensivas de los estudiantes en general.[98]

En razón de esto y de lo ya expuesto en el punto anterior, el concepto de internacionalización que aquí se utiliza, no cubre una oferta académica transnacionalizada o con propósitos de ser colocada en el mercado internacional de la educación superior. Este tipo de iniciativas, tendencias y orientaciones, requerirían denominarse antes bien bajo el concepto de transnacionalización de la educación superior. Ese tema y ese, por su específica naturaleza, representan o comportan configuraciones de sentido y prácticas distintas de lo que en el presente trabajo se entiende por internacionalización de la educación superior pública.

De conformidad con los perfiles académicos e institucionales de la educación superior pública, y sobre todo en el contexto de sociedades como las centroamericanas, la internacionalización tendría que ser entendida como tributaria de un ethos de naturaleza cooperativa y solidaria, sustentado más en relaciones interinstitucionales de reciprocidad que en el de la perspectiva de la competitividad.

La colaboración internacional es una dimensión constitutiva de la historia y de la identidad de las universidades, tal como se las concibe desde hace siglos. Más aun, los universitarios siempre han considerado a la cooperación con colegas de otras latitudes como fermento de innovación y portadora de mejores resultados.[99]

Es clara la necesidad de diferenciar lo que significa la internacionalización de la educación superior como una dimensión que propicia y establece condiciones para el desarrollo y fortalecimiento de relaciones cooperativas a nivel interinstitucional y extrarregional o macrorregional y, en otro sentido, las heurísticas de desarrollo que establece y los objetivos que promueve la transnacionalización de la educación superior. Ambos conceptos deben ser significados de manera precisa en su específica diferencialidad.

Durante los últimos años, la Organización Mundial del Comercio (OMC) ha iniciado la promoción de ideas y avanzado en acuerdos dirigidos a que la educación superior pase a formar parte y se integre cada vez más dentro del conjunto de los bienes tipificados bajo el concepto de rubros del comercio de servicios. La propuesta de la OMC consiste en abrir ampliamente al mercado los servicios educativos de la educación superior e incorporarlos a la corriente o flujo de los bienes inmateriales que circulan en el marco del comercio transnacional de los servicios: estudios en el extranjero, enseñanza impartida por docentes venidos del exterior, enseñanza a distancia de un país a otro, implantación de institutos extranjeros.[100]

La perspectiva de internacionalización que aquí se adopta no coincide con planteamientos como el de la OMC. No es la dimensión del comercio de servicios educativos la que aquí interesa relevar. Antes bien, la internacionalización de la educación superior se entiende aquí como la construcción de un espacio de acción y de interacción institucionales, en el que se instituye como un postulado *fundante* la consideración de las particularidades y las diferencias idiosincrásicas y culturales propias de las instituciones, así como el axioma de que la cooperación interuniversitaria y la cooperación internacional en general en materia de educación superior, se encuentran basadas en los principios de la solidaridad y de la reciprocidad.

Se trata de colaboración interinstitucional en perspectiva de que todas las instituciones participantes puedan obtener beneficios académicos e institucionales para su fortalecimiento y mejoramiento, mediante una puesta en común de los avances logrados en cada una de ellas.[101] "Por ejemplo, la participación en programas de desarrollo internacional o asistencia técnica puede generar beneficios mutuos para todos los socios y cambios importantes en la investigación, el desarrollo curricular y la enseñanza."[102]

Si se modifican los enfoques y los significantes de los conceptos, lo que para las iniciativas de transnacionalización de la OMC constituyen "servicios", en el enfoque de la internacionalización de la educación superior constituyen *actividades académicas* susceptibles de ser realizadas en el marco de la cooperación interuniversitaria y de la cooperación internacional en educación superior como elementos de importancia significativa dentro de una perspectiva de beneficio académico e institucional recíprocos.

Con el mismo vigor y vehemencia se podría cuestionar si la internacionalización que se hace cargo plenamente de la diversidad y las diferencias entre culturas nacionales en verdad forma parte de, y ni hablar de que sea compatible con, la globalización y el cauteloso hegemonismo que prácticamente no se ocupan de otra cosa que no sea su propia extensión.[\[103\]](#)

El enfoque de la transnacionalización de la educación superior no se corresponde así en ninguno de sus extremos con lo que aquí se entiende por internacionalización de la educación superior. Tampoco se corresponde con lo que, en términos generales, entienden por internacionalización los autores e investigadores que en el marco del presente texto se toman como puntos de referencia para el estudio del tema en cuestión.

El término 'internacionalización' se refiere al proceso de integrar la dimensión internacional a las funciones de docencia, investigación y servicio que desempeñan las instituciones de educación superior. Su uso ha estado más estrechamente relacionado con el valor académico de las actividades internacionales que con la motivación económica. De hecho, el término 'internacionalización sin ánimo de lucro' se ha acuñado recientemente para diferenciar la educación internacional del comercio de servicios educativos.[\[104\]](#)

Al respecto, J. Knight recalca en señalar algunas de las consecuencias de no distinguir claramente entre ambos conceptos:

Es necesario prestar atención al impacto que tiene la liberalización del comercio en las actividades de internacionalización sin ánimo de lucro. ¿Llegará el comercio a opacar y dominar las relaciones académicas internacionales entre países e instituciones, o las fortalecerá? Muchas estrategias de internacionalización podrían quedar expuestas si se adopta un enfoque puramente comercial.[\[105\]](#)

Y por su parte, García Guadilla llama la atención sobre lo que a su juicio constituyen dos dinámicas principales que inhieren a la educación superior: a) la dinámica de los GATS y de los "mercados lucrativos" de la educación y b) la dinámica de la crítica y el rechazo que se genera al interior de la educación superior contra la primera dinámica. Dos dinámicas polarizadas ante las cuales es necesario construir alternativas.

Frente a estas dos dinámicas, la del mercado con su implacable agenda, y la de la crítica necesaria, es urgente, a nivel internacional, regional y nacional, favorecer la posibilidad de un tercer espacio, donde sea posible construir opciones deseables que puedan plantearse como alternativas a las que –de otra manera- la realidad seguirá imponiendo.[106]

Al confundir ambos conceptos, se ven en riesgo de ser desvirtuadas tanto en su naturaleza como en su finalidad las distintas esferas de actividad académica en las que, según se ha indicado anteriormente, la internacionalización de la educación superior significa un importante instrumento.

La dimensión de internacionalización no representa únicamente un instrumento para la modernización de las estructuras de funcionamiento de la educación superior. Aporta también una heurística que permite repensar la función propiamente dicha de la educación superior en tanto que vinculada con la sociedad y con la búsqueda de nuevos horizontes y umbrales de pensamiento, de reflexión y de razón.

1.2.1. Ámbitos para la política de internacionalización

Cuatro ámbitos del quehacer académico e institucional en la educación superior se consideran como lugares propicios para el desarrollo de una política de internacionalización: el intercambio académico, planes de estudio y programas, la gestión institucional y las redes académicas interuniversitarias e internacionales.

1.2.1.1. Intercambio académico

En su versión común, la internacionalización de la educación superior se encuentra asociada a las acciones tradicionales del intercambio académico. Estas consisten fundamentalmente en el intercambio o la movilidad de estudiantes, docentes y de investigadores.

La complejidad de la vida social y profesional es tal que las lenguas, las formas de vida y los discursos ejercen una profunda influencia formativa. Sin embargo, en medio de toda esta diferenciación cognitiva, podemos seguir sosteniendo que, siendo como son las fuerzas sociales, se tiende a favorecer ciertas formas de pensamiento y acción, mientras que

otras son menoscabadas o directamente dejadas de lado. Estas predilecciones y desestimaciones también se están abriendo camino en la educación superior.[107]

En la actualidad, las iniciativas y orientaciones del intercambio académico adquieren otros contenidos y orientaciones de mayor integralidad programática que en el pasado. El intercambio académico es reconocido ahora como uno de los elementos de importancia esencial para la educación superior. Es un elemento que cualifica sus condiciones, contenidos, modalidades y sentidos conforme con la transformación de los programas y los planes de estudios. "Es aquí donde la labor de intercambio toma una importancia vital, desde las múltiples facetas que tiene la actividad, siempre con la visión de coadyuvar al desarrollo de las propias instituciones." [108]

Además del desarrollo, ampliación y diversificación de sus mecanismos tradicionales, el intercambio académico está definido ahora también en términos de una concepción axiológica inédita; está llamado a prestar contribución significativa en los ámbitos de la constitución y fortalecimiento de una sensibilidad intercultural propositiva y aportante.

El problema de la integración de la vida cultural se convierte en el problema de hacer posible que las personas que habitan en mundos distintos tengan un impacto genuino y recíproco unos sobre otros. Si es cierto que, en la medida en que exista una conciencia general, ésta ha de consistir en la interacción de una caótica multitud de visiones no del todo conmensurables, entonces la vitalidad de esa conciencia dependerá de la creación de las condiciones bajo las que pueda darse esa interacción.[109]

El intercambio académico también permite a las instituciones de educación superior enriquecer los procesos académicos, mucho más allá de lo que podría representar una acción periférica y de interés predominantemente individualizada. Es común el escaso alcance que presentan este tipo de acciones, por lo general circunscritas a los intereses individuales de los académicos y desvinculadas de las políticas institucionales.[110] En su lugar y como parte de la política institucional de internacionalización, el intercambio académico se vuelve así una opción que tanto para los estudiantes como para los académicos en general, abre vías de desarrollo académico e institucional que en otros tiempos no habían sido todavía advertidas ni aquilatadas.[111]

1.2.1.2. Planes de estudio y programas

Un segundo componente de interés en el contexto académico de la educación superior lo constituye la internacionalización de los planes de estudio y los programas. Este representa quizá el ámbito académico que mayor importancia adquiere en el contexto del desarrollo de la dimensión de internacionalización en la educación superior.

Más allá de acciones tales como la de incorporar la enseñanza de un idioma, en el presente el plan de estudios se ve estructuralmente interpelado por los requerimientos de flexibilización y de interlocución a escala internacional, tales como: movilidad estudiantil y docente, participación en el aula de estudiantes extranjeros en interacción con los locales[112], apertura y desarrollo de la sensibilidad disciplinar a la diversidad cultural y a las distintas formas y modalidades inter, trans y multidisciplinarias del conocimiento, etc.

Dentro de las exigencias curriculares específicas que de manera concreta se les formulan a las instituciones de educación superior en la actualidad, se señala reiteradamente la necesidad de la adecuación "de los sistemas educativos a las exigencias productivas y a la competitividad global basada en la incorporación de progreso técnico".[113] En la óptica de la CEPAL:

Para los países de la región esto implica impartir formación para un desarrollo productivo que debe tomar en consideración las destrezas propias de la sociedad de la información y el conocimiento. Este desafío está lejos de recibir una respuesta adecuada de nuestros sistemas educacionales, en los que el cambio de orientación y estilos pedagógicos todavía es incipiente.[114]

No obstante, a diferencia de enfoques como estos es importante también tomar en cuenta los planteamientos que, por su parte, se promueven desde otros ámbitos de investigación e institucionales. Por ejemplo, los referentes que en su perspectiva É. Morin esboza de manera general como las condiciones en las que se debe sustentar la educación actual:

Debemos comprender que hay condiciones bioantropológicas (las aptitudes del *cerebro↔mente* humano), condiciones socioculturales (la cultura abierta que permite los diálogos e intercambios de ideas) y condiciones noológicas (las teorías

abiertas) que permiten «verdaderos» interrogantes, esto es, interrogantes fundamentales sobre el mundo, el hombre y el conocimiento mismo.[115]

Por su parte, desde una orientación como la que promueve la UNESCO: “En la vida de los seres humanos, ‘ser’ significa conocer y reconocer. La educación facilita dotarles del carácter humano y de los elementos necesarios para su individualidad y libertad.”[116] En el plano del proyecto de formación en la educación superior, podría afirmarse: “La valoración de la inteligencia desde el acto de convivir explica el desarrollo de la preocupación por educar a los jóvenes para que sean buenos ciudadanos, es decir, para que sepan participar debidamente en la vida libre de la comunidad.”[117] Por supuesto, ni la “vida libre” ni la comunidad constituyen entidades dadas; antes bien, configuran en el horizonte de lo posible la necesidad de una participación ciudadana orientada en pro de la construcción tanto de una como de la otra.

Así, el intercambio, pero fundamentalmente el intercambio inducido a partir del ethos del diálogo, entendido como tal en razón de un proceso de participación y recíprocamente constructivo, “supone acción en multitud de sentidos.”[118] En relación con los planes de estudio en la educación superior, implica la formación en el respeto a las diferencias, reciprocidad, sentido y conciencia de la equidad. La naturaleza genuina de una construcción académica sustentada en relaciones de diálogo se pone de manifiesto “cuando expresa el proceso de la sociedad en situación de fluidez, participación, apertura y conciencia de la realización en el devenir.”[119]

En tal sentido, incluso una formulación elaborada hace ya casi un siglo por J. Dewey mantiene en la actualidad su vigencia con respecto a las inherencias de un plan de estudios internacionalizado. En su preocupación por señalar las deficiencias propias de un proceso de formación educativa concentrado endógenamente en sus propios intereses, Dewey alerta sobre “el peligro constante de que el material de la instrucción sistemática sea meramente el tema de estudio de las escuelas, aislado de los temas de las experiencias de la vida.”[120] Con ello se estaría expuesto “a perder de vista los intereses sociales permanentes”. Planteada en términos de una formación basada en el “aprender a aprender” –que en la actualidad resuena por doquier cuando se trata de la cuestión del aprendizaje-, Dewey añade además lo siguiente:

Una sociedad que es móvil, que está llena de canales para la distribución de un cambio que ocurra en cualquier parte tiene que procurar que sus miembros sean educados para la iniciativa y la adaptabilidad personales. De otro modo éstos se verán abrumados por los cambios a que estarán sometidos y cuya significación o conexión no percibirán. El resultado será una confusión, en la que unos pocos se apropiarán de los resultados de las actividades ciegas y dirigidas externamente de los demás.[121]

Es importante considerar que en lo referente a los planes de estudio surge una tensión entre las "demandas de la sociedad" y lo que la educación superior define como los elementos sustantivos que deben formar parte de su proyecto educativo. Esto "exige de la teoría pedagógica una concepción más clara del sentido de lo "social", como una función y prueba de la educación, de la que se ha alcanzado hasta ahora." [122] En tal tensión, por su parte, para L. Garay en las instituciones educativas "el conflicto constituye un trasfondo permanente; fuente de dificultades y sufrimiento, pero también del que nacen el cuestionamiento, la movilización de lo instituido por lo instituyente, el descubrimiento de nuevas formas y de nuevas matrices de sentido." [123]

Al respecto y en la perspectiva nuevamente de É. Morin:

Existe un problema capital, aún desconocido: ...la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales. // La supremacía de un conocimiento fragmentado, según la disciplina, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. (...) Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.[124]

"La característica principal del hombre-masa no es la brutalidad y el atraso, sino su aislamiento y su falta de relaciones sociales normales." [125] Por "relaciones sociales normales" puede entenderse en este contexto relaciones sociales propositivas, la consideración de la dimensión del sujeto a diferencia del proyecto de tecnoburocratización de los individuos, tal como lo enfoca É. Morin. Es sabido que una persona puede llegar a alcanzar altos grados de

experticia en la realización de cualquier actividad técnica o tecnológica, que no por eso se encuentra necesariamente exonerada de ser un "hombre-masa".

En todo caso y para efectos de las transformaciones en los planes de estudio y en la oferta de formación que hoy la educación superior está convocada a realizar, esta labor no se puede desvincular del campo institucional entendido en sentido amplio: «El sentido, el contenido y la significación de un suceso o proceso no podrán establecerse si no es por referencia a una posición en este campo institucional.»[\[126\]](#) Pero asimismo, los intereses y demandas que plantean en su articulación compleja los diferentes sectores de la sociedad, abarcan otros elementos de mayor amplitud que los que establecen las demandas de coyuntura del sector productivo y del mercado laboral, demandas que por lo general se establecen a partir de "los sectores más dinámicos" de la economía, los vinculados al mercado internacional y a la globalización.

1.2.1.3. Gestión institucional

Un tercer ámbito de interés para una política de internacionalización de la educación superior, articulado con los dos anteriores, es el de la gestión institucional. Este remite a la necesidad de generar una mayor vinculación programática y estratégica entre el intercambio académico, el desarrollo internacionalizado de los planes de estudio y los programas, la formación del personal administrativo y la definición de políticas y mecanismos de gestión institucional.

En la actualidad y como parte de los acontecimientos que afectan a las referencialidades comunes y prosaicas de la gestión, se plantean escenarios y situaciones complejas.

Los diversos flujos que vemos (de objetos, personas, imágenes y discursos) no son coetáneos, convergentes, isomórficos o espacialmente congruentes. Mantienen relaciones de disyunción. Esto quiere decir que las vías o vectores seguidos por estos diversos fenómenos tienen diferentes velocidades, diferentes ejes, diferentes puntos de origen y fin y diferentes relaciones con las estructuras institucionales en diferentes naciones, regiones o sociedades. Por otro lado, estas disyunciones en sí mismas precipitan diversos tipos de problemas y fricciones en diferentes situaciones locales."[\[127\]](#)

Lo mismo que en los ámbitos del conocimiento, R. Barnett encuentra también en la gestión institucional actual de la educación superior una unidimensionalidad[128] que reduce la cultura organizativa a prácticas tendencialmente burocráticas y tecnocráticas, dejando con ello de lado la posibilidad de incorporar modalidades de mayor interacción, flexibilidad y dinamismo.

Así, por ejemplo, un enunciado emblemático como el que señala que la institución de educación superior pública debe ser una institución "democrática, crítica y popular", tiende a ser escamoteada por las inercias constitutivas de la rigidez burocrática que lo descontextualizan y mitifican transformándolo en un soporte para el "asiento de operaciones defensivas; lugar que aporta una representación y 'solución' a lo que para los sujetos institucionales aparece como enigma." [129] Como si ante la necesidad de romper con lo que E. Remedi denomina como la "hipertrofia de la memoria institucional", las instituciones de educación superior también requirieran en su función de gestión la utilización de dispositivos panópticos para controlar los cambios y así poder mantener su seguridad y poderse sentir a salvo de las implicaciones que representan esos cambios.

En su relación con los planes de estudio y los programas, por ejemplo, una de las observaciones importantes que realiza el BID en su documento de 1997, se refiere a la inexistencia en la mayoría de las instituciones de educación superior de América Latina de una adecuada gestión de políticas para el desarrollo de la docencia y la investigación. [130] También en perspectiva de la contribución que puede prestar la gestión institucional del intercambio académico, se señala que en las instituciones de educación superior presentan débil atención a las necesidades de fortalecimiento de los perfiles docentes y de investigación de los académicos. La política de investigación propiamente dicha no existe o es difusa y, por su parte, la reconfiguración de los enfoques, espacios y mecanismos para dar apoyo a la docencia se encuentran se encuentran también en condiciones de debilidad.

La educación superior institucionalmente involucra una perspectiva de valores, concepciones determinadas de la sociedad así como una sensibilidad y una proyección de humanidad que le son características.

La educación superior constituye una institución única en la sociedad moderna. Convocada por la sociedad para cumplir con una variedad de funciones, finalmente llega a ser más que la

suma de las partes. Cada uno de sus aspectos está teñido por los otros. Es posible que el ensamble entre las partes sea endeble (...); sin embargo las partes funcionales *están* ensambladas y existe una interacción dinámica entre ellas.[131]

Frente a los mecanismos que hacen prevalecer las condiciones de “hipertrofia de la memoria institucional”, corresponde a la gestión académica e institucional proveer las condiciones y mecanismos para recuperar y enriquecer el dinamismo de las interacciones y generar los ambientes y cultura necesarios para un óptimo aprovechamiento de las potencialidades y alternativas de fortalecimiento del proyecto académico institucional. Tal como lo señala L. Garay, en la actualidad la educación superior requiere impulsar procesos que posibiliten “el advenimiento de imaginarios instituyentes como fuente de nuevas simbolizaciones y nuevos sentidos.”[132]

Lo mismo que para los programas y los planes de estudio, la gestión institucional orientada a la incorporación de la dimensión de internacionalización proporciona la apertura de un espacio en el que la institución puede desarrollar acciones de muy diversa naturaleza, en apoyo a los procesos de cambio. De una parte, la dimensión de internacionalización aporta la oportunidad de volver a tejer las relaciones dinámicas y preactivas entre los diferentes actores (administrativos, estudiantiles, docentes, etc.) en el interior de la institución; de la otra, permite repensar y reconfigurar los mecanismos, sentidos y objetivos de la gestión.

1.2.1.4. Redes académicas

Un cuarto aspecto que adquiere también cada vez mayor importancia, lo representa la constitución de redes académicas internacionales. En el marco de la globalización y de la sociedad del conocimiento, las redes académicas pasan a constituir mecanismos que presentan cada vez un mayor interés.[133]

El aspecto esencial está constituido por una aceleración sin precedentes del ritmo de creación, acumulación y sin duda también de depreciación del conocimiento. (...). Un nuevo tipo de institución participa fundamentalmente en este fenómeno. Se trata de las comunidades de conocimientos: redes de individuos cuyo objetivo fundamental es la producción y la circulación de

saberes nuevos y que ponen en relación a personas que pertenecen a entidades diferentes o incluso rivales.[134]

Según señala H. Ayarza, las redes no constituyen un modelo nuevo en el ámbito de la educación superior, "pero nunca antes fueron tan numerosas como en la actualidad, ni tuvieron la importancia que tienen hoy en día en la perspectiva de la cooperación universitaria internacional."[135]

Uno de los más importantes proyectos en red creados a propósito de la internacionalización de la educación superior durante los últimos años, lo constituye el Programa de Administración Institucional de la Educación Superior (IMHE) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Concebido e impulsado a partir de 1994, este programa tiene su origen sobre la base del principio según el cual "la internacionalización y su contribución a la educación superior están adquiriendo más reconocimiento en todo el mundo, tanto en los países en vías de desarrollo como en los desarrollados."[136]

Las iniciativas para la constitución de redes en relación con la internacionalización de la educación superior también están presentes en el marco del Tratado de Libre Comercio de América del Norte. En este caso cabe mencionar la iniciativa de la Fuerza Trilateral de Discusión en Educación Superior, entre cuyas disposiciones figura la de crear la red NADERN con la finalidad de prestar atención al tema de la internacionalización en los ámbitos de la investigación y de la educación a distancia entre los sistemas de educación superior de Canadá, Estados Unidos y México.[137]

La constitución de redes académicas representa para la educación superior un importante y necesario escenario para el fortalecimiento de la investigación y el posgrado. A juicio de R. Lucio, el posgrado representa "el área de intersección entre dos sistemas claves (...): el sistema de educación superior, por un lado, y el sistema de producción científica y tecnológica, por el otro."[138] En el primer sentido, la investigación y el posgrado se vuelven una necesidad insoslayable en la medida que las universidades están urgidas de implantar mecanismos propios que les permitan mejorar, fortalecer y actualizar el perfil de conocimientos de su planta docente, tanto como ofrecer a la sociedad la más consistente oferta de servicios educativos en este nivel de formación. En el segundo sentido, teniendo en cuenta que una de las dimensiones naturales del posgrado está constituida por la investigación, se vuelve asimismo un mecanismo que permite abrir espacios

para el fortalecimiento, diversificación y ampliación de las capacidades para la producción de conocimientos científicos y tecnológicos.

La articulación de la investigación con el posgrado favorece el fortalecimiento académico institucional en la medida que los propios estudiantes constituyen un factor de desarrollo importante. A juicio de A. Appadurai, "la investigación es prácticamente sinónimo de nuestro sentido de lo que significa ser académicos y miembros de la universidad y, por lo tanto, tiene la invisibilidad de lo obvio."[\[139\]](#)

Asimismo, este constituye un ámbito de mayor sensibilidad en el cual se pueden desarrollar acciones de colaboración con el sector productivo, el sector estatal y con diversas asociaciones civiles interesadas en el desarrollo del conocimiento y la tecnología. Una política atenta de creación de redes académicas en este sentido puede representar una importante oportunidad.

En el espacio académico de redes internacionales e interinstitucionales en investigación y el posgrado, la política, estrategias y mecanismos de internacionalización de la educación superior, permite anticiparse y prevenir que el desarrollo de los esfuerzos no derive en una labor excesivamente concentrada en atender las problemáticas que plantean las necesidades locales y que, por lo tanto, se pierda de vista el horizonte más estructural, internacional y de largo plazo estratégico en las que se inscriben el desarrollo no sólo de la ciencia y la tecnología, sino también de los programas y los planes de estudios y, en general, del proyecto de desarrollo académico institucional.

Conclusiones

Tanto los escenarios y tendencias de la globalización como los de la sociedad del conocimiento presentan condiciones estructurales que inciden sobre los sistemas y las instituciones de educación superior. Ambas, globalización y sociedad del conocimiento, condensan articulaciones de sentido y establecen procesos de los que la educación superior no puede abstraerse, por la simple razón de que se encuentra implicada en ellos de manera indeclinable. Es la sociedad en su conjunto y, por lo consiguiente, los sistemas institucionales –entre ellos el educativo en sus distintos niveles- que le sirven de sustento y que la organizan, los que se encuentran inscritos en las dinámicas que se generan y desarrollan en el contexto de esos procesos y tendencias estructurales.

El cambio en las instituciones de educación superior ha estado históricamente presente y ha constituido una de las características que definen tanto los contenidos de su proyecto académico como el perfil de su funcionamiento. No obstante, en el presente, la condición del cambio para la educación superior se establece en términos de una mayor complejidad de factores así como de una más intensa necesidad. Los agentes que dinamizan la orientación por el cambio ahora ya no son únicamente los actores institucionales internos, sino que en ello participa también una variedad de actores externos, nacionales e internacionales: desde los agentes gubernamentales pasando por los de los sectores empresariales – situados en la escala local/nacional-, hasta los que actúan desde los escenarios internacionales tales como los de los organismos multilaterales e, incluso, los propios actores académicos que operan en el marco de los procesos de integración regional de la educación superior que se llevan actualmente a cabo en diferentes partes del mundo.

Asimismo, la presión por el cambio se establece para la educación superior a través de diversos mecanismos: políticas públicas de financiamiento, procesos de diferenciación institucional, eclosión de la demanda, crecimiento del sector privado de la oferta en educación superior, nuevas tecnologías de la enseñanza, nuevos proveedores, educación superior virtual y a distancia, etc. Todos estos factores de una u otra forma inciden sobre los componentes medulares del proyecto académico así como en la concepción del desempeño en los establecimientos de educación superior: planes de estudio y programas, investigación, posgrado, gestión institucional.

Uno de los rasgos más importantes de este entramado complejo de condiciones, agentes y factores que emergen en el contexto de la globalización y de la sociedad del conocimiento, lo define su dinámica complejidad. Las tendencias no se plasman de manera unívoca ni unilateral. Los escenarios no alcanzan a estructurarse sino bajo la impronta de las tensiones, consensos y disensos que proliferan en el marco de las interacciones de diversa escala y que acontecen en diferentes dimensiones entre los actores y agentes participantes.

De la configuración de estos escenarios complejos, surgen para las instituciones de educación superior nuevos desafíos tanto como nuevas opciones de oportunidad y alternativas para su desarrollo y para el

cumplimiento de sus funciones académicas y de sus compromisos institucionales.

Por su misma naturaleza, las instituciones de educación superior son siempre entidades u organismos complejos. La transformación de una institución de esta naturaleza hace intervenir necesariamente la concatenación de diversos elementos, visiones, sensibilidades, actores y diversas intensidades de desarrollo y de contenido.

En el presente, una de las opciones de oportunidad que se le presentan a estas instituciones para llevar a cabo sus procesos de transformación académica e institucional, la constituyen los esquemas, políticas y mecanismos de la internacionalización de la educación superior.

La internacionalización, a través de su incorporación con componentes sustantivos del quehacer académico e institucional, tales como intercambio académico, programas y planes de estudio, gestión institucional, investigación y desarrollo del posgrado, redes académicas, reforma académica y gestión institucional, ofrece condiciones apropiadas y representa una alternativa que práctica y potencialmente ofrece perspectivas de contribución significativa a los procesos de transformación estructural que hoy son requeridos en el marco de la educación superior.

Una universidad de excelencia que quiera mantener presencia y liderazgo en el campo de la educación superior y el desarrollo científico y tecnológico tiene como imperativo, hoy en día, incrementar sus relaciones interinstitucionales internacionales, perfilar su propio aporte al desarrollo de la comunidad internacional y aprovechar plenamente las posibilidades, tanto de perfeccionamiento, becas, como recursos que se generan en este ámbito.[140]

No obstante, la alternativa de la internacionalización tampoco representa un instrumento de acción mágica por cuyo intermedio se pueda facilitar una organización modernizada y una reconfiguración de las condiciones, modalidades, propósitos y alcances académicos e institucionales de la educación superior. Vale considerar que, en todo caso, los procesos actuales de transformación en que se encuentran involucradas estas instituciones de ninguna manera pueden ser considerados a partir de una idea o visión simplistas de la naturaleza y características que definen a estas instituciones.

La internacionalización, lo mismo que constituye una opción de oportunidad también representa un desafío, justamente el desafío de desarrollar la capacidad de interactuar con otras instituciones en diversas escalas - nacional, regional e internacional-, teniendo al mismo tiempo como propósito que el relacionamiento interinstitucional establecido contribuya con el mejoramiento de los propios procesos académicos e institucionales internos.

-
- [1] Cfr.: Valaskakis, Kimon (1999),
<http://www.unesco.org/issj/rics160/valaskakisspa.html#vv>
- [2] Appadurai, Arjun (1999).
<http://www.unesco.org/issj/rics160/appaduraispa.html#aa>
- [3] Appadurai, Arjun, *Op cit.*
<http://www.unesco.org/issj/rics160/appaduraispa.html#aa>
- [4] Cfr.: Granja C., Josefina (comp.) (2003), p. 9.
- [5] Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2003), p. 22.
- [6] Cfr.: Buenfil Burgos, Rosa Nidia, *Op cit*, p. 19.
- [7] Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1994), p. 2.
- [8] Comisión Económica para América Latina y El Caribe (2000), p. 13.
- [9] Rosenthal, Gert (1998).
<http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/7/lcg2037/rosenth.htm>
- [10] Sol Arriaza, Ricardo (2003b), *Entrevista*.
- [11] Comisión Económica para América Latina y El Caribe, *Op cit*, p. 13.
- [12] Cfr.: Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2003), *Op cit*, p. 18.
- [13] Cfr.: Ruiz del Castillo, Amparo (2001), pp. 33/34.
- [14] Thompson. Grahame (1999).
<http://www.unesco.org/issj/rics160/titlepage160.html>
- [15] Thompson. Grahame (1999), *Op cit.*
<http://www.unesco.org/issj/rics160/titlepage160.html>
- [16] Guattari, Félix (2000), p. 28.
- [17] Thompson. Grahame (1999), *Op cit.*
<http://www.unesco.org/issj/rics160/titlepage160.html>
- [18] Cfr.: Camus, Albert (2003) (14º ed.), p. 15.
- [19] Secretaría Ejecutiva de la CEPAL (2002), p. 17.
- [20] Cfr.: Secretaría Ejecutiva de la CEPAL (2002), *Op cit*, p. 17.
- [21] García Canclini, Néstor (2001), 1ª reimp., p. 12.
- [22] VIII Conferencia Iberoamericana de Educación (1998).
<http://www.oei.es/viiiicie.htm>
- [23] Cfr.: Thompson. Grahame, *Op cit.*
- [24] Secretaría Ejecutiva de la CEPAL (2002), *Op cit*, p. 17.
- [25] Cfr.: David, Paul A. y Dominique Foray (2002).

- <http://www.unesco.org/issj/rics171/fulltext171spa.pdf>
- [26] Alcántara Santuario, Armando (2000).
<http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/87-html/87-03.htm>
- [27] Ladrière, Jean (1977), p. 13.
- [28] Ladrière, *Op cit*, p. 14.
- [29] Osorio, Jaime (2000), p. 47.
- [30] Robinet, André (1982), p. 216.
- [31] Robinet, André *Op cit*, p. 113.
- [32] *Ibid*, pp. 113-114.
- [33] *Ibid*, p. 212.
- [34] Cfr.: Petit, Pascal y Luc Soete (1999).
<http://www.unesco.org/issj/rics160/petitspa.html#pp>
- [35] Cfr.: Foray, Dominique (2002).
<http://www.unesco.org/issj/rics171/fulltext171spa.pdf>
- [36] Foray, Dominique (2002), *Op cit*.
- [37] UNESCO (1998), p. 3.
- [38] Cfr.: David, Paul A. y Dominique Foray, *Op cit*.
- [39] Didou Aupetit, Sylvie (2000b), p. 28.
- [40] UNESCO (1998), *Op cit*, p. 10.
- [41] Cfr.: López Segrera, Francisco (2003), p. 39.
- [42] Cfr.: Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2003), *Op cit*, p. 19.
- [43] Barnett, Ronald (2001), p. 41.
- [44] Barnett, Ronald, *Op cit*, p. 42.
- [45] Banco Interamericano de Desarrollo (1997).
<http://www.iadb.org/sds/doc/edu%2D101s.pdf>
- [46] Cfr.: Didou Aupetit, Sylvie (2000), *Op cit*, p. 22.
- [47] Barnett, Ronald (2001), *Op cit*, p.30.
- [48] García Guadilla, Carmen (2003), p. 17.
- [49] Barnett, Ronald (2001), *Op cit*, p. 45.
- [50] *Ibidem*, p. 40.
- [51] Cfr.: Brunner, José Joaquín (2002), 2ª ed., p. 106.
- [52] Cfr.: Tünnermann Bernheim, Carlos (1997), p. 151.
- [53] Lucio, Ricardo (2002), p. 325.
- [54] Banco Interamericano de Desarrollo (1997).
<http://www.iadb.org/sds/doc/edu%2D101s.pdf>
- [55] Castro, Claudio de Moura y Daniel C. Levy (1997).
<http://www.iadb.org/sds/doc/edu%2D101s.pdf> , p. 6.
- [56] Castro, Claudio de Moura y Daniel C. Levy (1997).
<http://www.iadb.org/sds/doc/edu%2D101s.pdf> , p. 5.
- [57] Cfr.: Carnoy, Martin y Claudio de Moura Castro (s.f.).
<http://www.iadb.org/sds/doc/Edu%2DCCastroS.pdf> , p. 5.
- [58] Ottone, Ernesto (1998)
<http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/7/lcg2037/ottone.htm>
- [59] Ottone, Ernesto (1998)
<http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/7/lcg2037/ottone.htm>
- [60] Ottone, Ernesto (1998).
<http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/7/lcg2037/ottone.htm>
- [61] Cfr.: Barnett, Ronald (2001), p. 21.
- [62] Morin, Edgar (2001), p. 28.
- [63] Ottone, Ernesto (1998).

- <http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/7/lcg2037/ottone.htm>
- [64] Barnett, Ronald (2001), p. 20.
- [65] Barnett, Ronald (2001), pp. 16/17.
- [66] Neave, Guy (2001), p. 33.
- [67] Didou Aupetit, Sylvie (2000a), p. 23.
- [68] Barnett, Ronald (2001), p. 69.
- [69] Cfr.: García-Guadilla, Carmen (2002).
<http://www.columbus-web.com/es/partej/gatsyal.doc>
- [70] García-Guadilla, Carmen, *Op cit*
<http://www.columbus-web.com/es/partej/gatsyal.doc>
- [71] Delors, Jacques (1996), p. 17.
- [72] Knight, Jane (2002)
<http://www.columbus-web.com/es/partej/reportgats.doc>
- [73] Knight, Jane, *Op cit*
<http://www.columbus-web.com/es/partej/reportgats.doc>
- [74] Cfr.: Brunner, José Joaquín (2002), pp.116/121.
- [75] Neave, Guy (2001), p. 47.
- [76] Ottone, Ernesto (1998).
<http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/7/lcg2037/ottone.htm>
- [77] Ottone, Ernesto (1998)
<http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/7/lcg2037/ottone.htm>
- [78] Ribeiro Durham, Eunice (2002), p. 25.
- [79] Cfr.: Sol, Ricardo (2003),
- [80] Carnoy, Martin y Claudio de Moura Castro, p. 3.
- [81] Carnoy, Martin y Claudio de Moura Castro, (s.f.)
<http://www.iadb.org/sds/doc/Edu%2DCCastroS.pdf>, pp. 5/6.
- [82] Van Der Donckt, Pierre (1997), p. 58.
- [83] Robinet, André (1982), p. 185.
- [84] Morin, Édgar (2001), p. 35.
- [85] Feldman, Maryann P. (2002)
<http://www.unesco.org/issj/rics171/fulltext171spa.pdf>
- [86] Cfr.: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998b), p. 10 y 18.
- [87] Torres, Jurjo (2000), p. 31.
- [88] Geertz, Clifford (1984), p. 190.
- [89] Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), p. 11.
- [90] Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), *Op cit*, p. 11.
- [91] Ottone, Ernesto (1998)
<http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/7/lcg2037/ottone.htm>
- [92] Morin, Édgar (2001), p. 53.
- [93] Morin, Edgar (2001), *Op cit*, p. 62.
- [94] Didou Aupetit, Sylvie (2000), p. 142.
- [95] Gacel-Ávila, Jocelyne: *Op cit*, p. 49.
- [96] Ottone, Ernesto (1998).
<http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/7/lcg2037/ottone.htm>
- [97] Delors, Jacques (1996), p. 18.
- [98] Cfr.: García-Guadilla, Carmen (2002)
<http://www.columbus-web.com/es/partej/gatsyal.doc>
- [99] Universidad de Lima (2002)
<http://www.columbus-web.com/es/partej/gatslima.html>
- [100] Internacional de la Educación (2000)
http://www.ei-ie.org/pub/spanish/spbei-psi_wto.html

- [101] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Entrevista*.
- [102] Knight, Jane (2002)
<http://www.columbus-web.com/es/partej/reportqats.doc>
- [103] Neave, Guy (2001), p. 12.
- [104] Knight, Jane (2002)
<http://www.columbus-web.com/es/partej/reportqats.doc>
- [105] Knight, Jane (2002)
<http://www.columbus-web.com/es/partej/reportqats.doc>
- [106] García-Guadilla, Carmen (2002)
<http://www.columbus-web.com/es/partej/qatsyal.doc>
- [107] Barnett, Ronald (2001), pp. 36/37.
- [108] Cortés Bastida, Gilberto (1996), p. 25.
- [109] Geertz, Clifford (1984), p. 190.
- [110] Murillo, Manuel María (2003), *Entrevista*.
- [111] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Entrevista*.
- [112] Cfr.: Gacel Ávila, Jocelyne (2000a), p. 87.
- [113] Comisión Económica para América Latina (2000), p. 95.
- [114] Comisión Económica para América Latina (2000), pp. 95/96.
- [115] Morin, Edgar (2001), p. 31.
- [116] Figueroa R., Federico (2003), p. 7.
- [117] Tierno Galván, Enrique (1969), *Razón mecánica y razón dialéctica*, Taurus, Madrid, p. 45.
- [118] Tierno Galván, Enrique (1969), *Razón mecánica y razón dialéctica*, Taurus, Madrid, p. 48.
- [119] Tierno Galván, Enrique (1969), *Razón mecánica y razón dialéctica*, Taurus, Madrid, p. 83.
- [120] Dewey, John (1997), p. 19.
- [121] Dewey, John (1997), p. 82.
- [122] Dewey, John (1997), p. 90.
- [123] Garay, Lucía (1996), p. 140.
- [124] Morin, Edgar (2001), p. 14.
- [125] Arendt, Hannah (1974), p. 398.
- [126] Garay, Lucía, *Op cit*, p. 136.
- [127] Appadurai, Arjun (1999)
<http://www.unesco.org/issj/rics160/appaduraispa.html#aa>
- [128] Cfr.: Barnett, Ronald (2001), pp. 32/33.
- [129] Remedi Allione, Eduardo (2003), p. 7.
- [130] Cfr.: Castro, Claudio de Moura y Daniel C. Levy (1997), p. 10.
- [131] Barnett, Ronald (2001), p. 50.
- [132] Garay, Lucía (1996), pp. 155/156.
- [133] Cfr.: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2001), pp. 4/5.
- [134] David, Paul A. y Dominique Foray (2002).
- [135] Ayarza Elorza, Hernán (1997), p. 79.
- [136] Knight, Jane y Hans de Witt (2001), p. 56.
- [137] Cfr.: Didou Aupetit, Sylvie (2000b), pp. 77/86.
- [138] Lucio, Ricardo (2002), p. 326.
- [139] Appadurai, Arjun (1999)
<http://www.unesco.org/issj/rics160/appaduraispa.html#aa>
- [140] Neumann, Raúl A. (2000), p. 13.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN CENTROAMÉRICA Y EL CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO CENTROAMERICANO (CSUCA)

A juicio de S. Didou, el escenario histórico/social e institucional con base en el cual operaron las instituciones de educación superior hasta la década de los setenta, ha quedado liquidado a partir de los diversos acontecimientos de determinación estructural que caracterizan a la globalización y a la sociedad del conocimiento. A propósito de la sociedad del conocimiento, la autora identifica como acontecimientos principales los siguientes:

La creciente preeminencia de unos pocos polos de producción de los conocimientos (...), la aceptación de un concepto casi único de calidad, la inmediata difusión de la información y, a la vez, la confidencialidad de los conocimientos de índole estratégica, la transversalidad de las principales políticas en materia de educación superior así como el auge de procesos transnacionales para la acreditación de buen desempeño, el surgimiento de élites circulatorias legitimadas en un dominio de saberes especializados más que en su nacionalidad (...).[1]

El PIRESC II del CSUCA se propone y aprueba como un Plan estratégico para el desarrollo de la educación superior pública centroamericana. En la escala regional, busca impulsar la contribución de las instituciones de educación superior pública a los procesos de la integración regional centroamericana. Promueve un esfuerzo conjunto orientado a desencadenar procesos que de manera horizontal y transversal posibiliten el desarrollo de la educación superior pública en áreas que, en el contexto de las tendencias y procesos de la globalización y de la sociedad del conocimiento, son definidas como estratégicas para las instituciones de educación superior. Dichas áreas son las de posgrado e investigación, nuevas tecnologías de la información y la comunicación asociadas al fortalecimiento de los sistemas de información documental, vinculación universidad/sector productivo, evaluación y acreditación, desarrollo y fortalecimiento de las estructuras institucionales para el mejoramiento de la vida estudiantil, etc.

R. Sol enfatiza en que el IV Congreso Universitario Centroamericano, realizado en 1995 y que sirvió de marco para la aprobación del PIRESC II,

se llevó a cabo teniendo como referente principal la disposición de compromiso y la asunción de responsabilidad que establecía para las instituciones de educación superior pública la reedición del "imaginario de la integración regional centroamericana, como un elemento que en ese momento se juzgó que podía jugar un papel relevante en el proceso de desarrollo que se buscaba".[2]

II.1. Problemas generales de la educación superior pública en Centroamérica

Según los datos que aporta el PNUD en su *Informe sobre desarrollo humano 2003*, para el año 2001 la región centroamericana presenta en promedio una tasa combinada de matriculación primaria, secundaria y terciaria, del 66,42%[3]. En este aspecto, las diferencias entre los países de la región son bastante marcadas. En los extremos, Belice presenta la tasa más alta de matriculación con un 76%. En su lugar, la tasa más baja la presenta Guatemala, con un 57%. El promedio en la región es inferior al que se registra en general para América Latina y El Caribe (81%); asimismo, se ubica alrededor de 20 puntos por debajo del promedio registrado para los países de la OCDE.[4] Por su parte, en lo que corresponde al índice de educación, Centroamérica registra un promedio del 0,76; lo que contrasta con el promedio para América Latina y El Caribe, que es de 0,86. En el caso de los países de la OCDE, este alcanza el 0,94.[5]

La problemática académica e institucional que presenta la educación superior pública de Centroamérica durante los últimos tres lustros, la pormenorizan F. Alarcón y J. Luna en los siguientes términos: a) baja cobertura; b) inequidad; c) necesidad de diversificar y fortalecer integradamente el nivel de educación superior así como crear instituciones de educación terciaria no universitaria; d) escasez de docentes con formación de posgrado (maestría y doctorado); e) debilidades en los sistemas de selección, desarrollo y promoción del personal; f) bajos salarios; g) insuficiente desempeño y calidad de los sistemas de revisión, actualización y transformación curricular; h) esquemas y métodos pedagógico/didácticos desactualizados; i) bajo perfil académico de los ingresantes a la educación superior; j) baja inversión en investigación, k) débiles relaciones entre las instituciones de educación superior y sus entornos societales; l) deserción y repitencia; m) escasa o nula investigación y estudios sobre la universidad; n) carencia de sistemas integrales de información de y para las instituciones y los sistemas de educación superior; ñ) necesidad de incrementar la inversión financiera en

educación superior; o) fragmentación y dispersión institucional de los sistemas nacionales de educación superior.[6]

En educación superior y en general en lo que corresponde a educación de nivel terciario, la oferta educativa también acusa importantes desigualdades entre los diferentes países de la región. Las desigualdades tienen que ver con la proporción de instituciones (públicas y privadas) existentes en cada país, tanto como con los respectivos porcentajes atendidos de población en edad de realizar estudios universitarios.[7] Así, por ejemplo, la población atendida en Guatemala y en Costa Rica registra el mismo número de estudiantes, 150.000. Sin embargo, para el caso de Costa Rica esa cifra representa el 34,5% de la población en edad de educación superior, mientras que para el caso de Guatemala alcanza a cubrir una proporción mucho menor, de aproximadamente el 10%.[8]

Los porcentajes de atención en el nivel de la educación terciaria en los diferentes países de la región con respecto a la población total, presentan magnitudes también diversas en grado significativo.[9] Las magnitudes y relaciones correspondientes se consignan en la tabla inserta a continuación.

Tabla Nº II.1: Centroamérica: relación de estudiantes matriculados en el nivel terciario y tasa de alfabetización de jóvenes entre 15 y 24 años de edad[10]

País	Nº estudiantes en nivel terciario	Población total (en millones)	Relación %	Tasa alfab. jóvenes 15-24 años
Belice	-	0.2	-	98.1
Guatemala	150,000	11.7	0.08	79.5
El Salvador	120,000	6.3	1.90	88.5
Honduras	85,000	6.6	1.29	85.5
Nicaragua	85,000	5.2	1.63	72.0
Costa Rica	150,000	4.0	3.75	98.3
Panamá	-	3.0	-	96.9

Aún cuando los indicadores relativos a la relación entre el número de estudiantes registrados en el nivel de la educación terciaria con respecto a la población total de los países presentan lógicamente diversas dificultades,

no deja de ser importante el hecho de que las magnitudes que en cada caso definen dicha relación, presentan en buena medida concordancia con la tasa de alfabetización de jóvenes entre los 15 y los 24 años, tal como se puede apreciar en la tabla anterior.

La cobertura bruta es de 10.1% en Guatemala, de 11.6% en Honduras, 11.9% en Nicaragua, 17.8% en El Salvador, 25% en Panamá y de 34.5% en Costa Rica[11]. Comparativamente, en 1997 la UNESCO reportaba que las regiones menos desarrolladas del mundo tenían una tasa bruta de atención promedio en educación superior de 10.3%. América Latina aparecía con una tasa promedio del 19.4%, Asia y Oceanía con una del 42.1%, Europa con 50.7% y América del Norte con 80.7%[12]. Se puede apreciar la desventaja comparativa que presenta la región de Centroamérica, cuya tasa promedio del 18.4% es inferior a la de América Latina.

Con base en datos que aporta la UNESCO para 1999, la cifra de estudiantes inscritos en Centroamérica en el nivel de la educación superior fue en ese año de 667,194. De ellos, 378,155 (57%) estaban matriculados en universidades estatales y 289,039 (43%) en universidades privadas. En los casos de Panamá, Honduras y Guatemala, la matrícula estudiantil universitaria sigue siendo predominantemente estatal, 84.15%, 81.04% y 65.39%, respectivamente. En los casos de El Salvador, Nicaragua y Costa Rica la matrícula estudiantil es ya más numerosa en el sector privado de la educación superior, con proporciones de 75.5%, 57.90% y 52.5%, respectivamente.[13]

La proliferación de oferta de educación superior privada es un fenómeno que inicia su eclosión en Centroamérica a partir de la década de los ochenta, pero que se intensifica con una tendencia casi exponencial a partir de la década de los noventa. El número de universidades privadas creció de manera acelerada durante ese período. A la fecha, 140 de las 155 universidades de la región son privadas.

En Guatemala, una sola universidad estatal recibe cerca del 65% de la matrícula universitaria total. El 35% restante se distribuye entre 7 universidades privadas. En El Salvador, la única universidad pública existente en el país atiende el 30% de la matrícula universitaria; por su parte, 28 universidades privadas se distribuyen la atención del 70% restante de la matrícula.[14] La situación es bastante distinta para Honduras. En este país, las dos universidades estatales existentes atienden al 89.1% de la

matrícula, y solo la Universidad Nacional Autónoma de Honduras atiende al 81% de la población estudiantil universitaria; 8 universidades privadas se distribuyen el 10.1% restante de la matrícula.[15] En Nicaragua, 4 universidades estatales concentran el 42% de la matrícula, las universidades privadas, 25 en total, atienden la proporción restante. Para Costa Rica, 4 universidades públicas atienden el 40% de la matrícula, con 44 universidades privadas que se encargan de atender la proporción restante. En Panamá, 3 universidades públicas atienden al 85% de los estudiantes universitarios y 11 universidades privadas atienden el restante 15%.[16]

Los datos anteriores muestran que, aún cuando el sector privado de la educación superior en Centroamérica, ha crecido significativamente a partir de la década de los noventa y ha incidido con ello en la diversificación institucional en este nivel de los sistemas educativos, no obstante las instituciones de educación superior pública continúan manteniendo una presencia relevante y continúan siendo las que captan la mayor proporción de la matrícula.

Estimaciones recientes indican que el conjunto de las universidades de la región ofrecen un total de 3,094 programas o carreras, 2,257 de grado y 837 de postgrado. El 47% se encuentra ubicado en las universidades públicas y el 53% en instituciones privadas. La mayoría de los programas de postgrado, el 57%, son ofrecidos por universidades estatales.[17] No obstante, debe tenerse en cuenta el aspecto cualitativo, es decir que la diversidad de la oferta educativa en las universidades privadas por lo general es muy reducida, en su mayoría orientada a carreras con alta demanda y que no requieren inversión importante en equipos, laboratorios, estaciones experimentales, etc. Las carreras del sector privado se concentran esencialmente en las carreras de derecho, administración de empresas, turismo, etc. La oferta educativa de las universidades estatales es más amplia y compleja, en áreas tales como Ciencias Básicas, Ingeniería y Tecnología, Ciencias de la Salud, etc. Estas áreas no necesariamente son de alta demanda de matrícula pero sí constituyen áreas de importancia estratégica para el desarrollo de los países.

II.2. Referentes institucionales de la política pública en educación superior

Los referentes institucionales desde los que se genera en Centroamérica la política pública en educación superior los constituyen el Estado, los sistemas

de educación superior y, en la escala regional, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

En la mayor parte de los países de Centroamérica, las instituciones de educación superior pública poseen autonomía plena para el cumplimiento de su misión y funciones. La condición de autonomía se encuentra garantizada por las constituciones políticas de los respectivos países. Las universidades cuentan con libertad jurídica para elegir sus autoridades y órganos de gobierno, para definir sus políticas y reglamentos, su presupuesto, estructurar y organizar sus planes y programas de estudio.[\[18\]](#)

Así, en los países del istmo los ministerios de educación no tienen autoridad directa sobre las universidades estatales, salvo en El Salvador. La relación de las instituciones centroamericanas de educación superior pública con los gobiernos se centra principalmente en la negociación del presupuesto que el Estado ha de aportar para su funcionamiento, así como, en los últimos años, en el rendimiento de cuentas sobre la utilización de los recursos recibidos.

Lo anterior establece una especificidad de condiciones en materia de gestión de la política pública en educación superior, que ubica a estas instituciones en una posición propicia para generar de manera apropiada sus propios procesos de transformación y cambio. Esas condiciones no son las mismas para las instituciones del sector privado. En la mayoría de países de la región, por ley, las universidades estatales tienen la responsabilidad de regular o de participar en la regulación de la calidad de las universidades privadas, o del conjunto del sistema de educación superior de sus países. Pero igualmente en varios países de la región los ministerios de educación también tienen participación en la regulación de la educación superior privada.[\[19\]](#)

Hablar de "sistemas de educación superior" obliga a realizar algunas especificaciones en su aplicación a la educación superior pública de Centroamérica. En tres de los países de la región, se cuenta con un organismo asociativo nacional del que forman parte el conjunto de las instituciones de educación superior pública: en Nicaragua, el Consejo Nacional de Universidades (CNU); en Costa Rica, el Consejo Nacional de Rectores (CONARE); en Panamá, el Consejo de Rectores.

En el marco de estos organismos asociativos nacionales, las universidades analizan sus problemas comunes y disponen y coordinan propuestas de solución y proyectos igualmente en conjunto para atender dichas

problemáticas. En algunos casos, los espacios de trabajo y de gestión en conjunto han dado avances que van más allá de acciones periféricas. Tal es el caso del Consejo Nacional de Rectores en Costa Rica, donde se ha creado el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES).

En tres más de los países de la región sólo se cuenta con la existencia de una única universidad pública: Guatemala, El Salvador y Belice. Honduras cuenta con dos universidades públicas, pero la legislación aún vigente mantiene designada a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), como la institución con la facultad constitucional para coordinar y disponer el funcionamiento del nivel de educación superior. En este sentido y de una manera privilegiada, constitucionalmente en Honduras es la UNAH la institución que tiene a su cargo la emisión de políticas en materia de educación superior.

Aún cuando en un enfoque como el del Banco Mundial, se señala que para el caso de Centroamérica los sistemas de educación superior continúan presentando importantes deficiencias de integración y cohesión “como subsistema nacional educativo y muchas veces no suele haber una clara gobernabilidad como sistema de conjunto”[20], no obstante también es cierto que en los países donde existe más de una institución de educación superior pública, los avances en materia de integración de los sistemas nacionales han sido importantes.

II.3. El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)

II.3.1. Antecedentes

El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), fue creado por las universidades públicas de la región como resultado de los acuerdos del Primer Congreso Universitario Centroamericano (San Salvador, El Salvador, septiembre de 1948)[21]. El CSUCA es la primera institución creada en Centroamérica para impulsar un proyecto de integración regional. Esto quiere decir que hace ya más de medio siglo las instituciones de educación superior pública en Centroamérica se plantearon la constitución de un esquema de acción interinstitucional en perspectiva muy similar a los esquemas de lo que hoy se denomina como *internacionalización* de la educación superior. Esto lo hicieron en una escala macrorregional, definida por la contigüidad de las fronteras y por la pertenencia a un espacio geoestratégico y simbólico común, el de Centroamérica.

La orientación adoptada por las disposiciones constitutivas del Primer Congreso del CSUCA consiste en promover: "La unidad cultural, política y económica del Istmo", como "una de las metas esenciales de nuestras Universidades."^[22] A tal efecto, se estipuló que la principal contribución de la educación superior debería consistir en la conformación de una oferta académica al servicio de los pueblos centroamericanos, de manera que estos pudieran alcanzar "el suficiente grado de cultura con el fin de que en ellos aparezca la conciencia que se necesita para el gran paso histórico de la unidad centroamericana."^[23]

Posteriormente, en el marco de la IV Reunión Ordinaria del CSUCA (Universidad Nacional de Nicaragua, León, Nicaragua, mayo de 1959), las universidades miembros acordaron crear la Secretaría Permanente, con el objetivo de proveer al organismo asociativo regional de su respectiva instancia ejecutiva.^[24] Esta decisión se tomó en un momento en que el CSUCA avanzaba en el diseño y puesta en marcha del primer gran proyecto de desarrollo regional, el Plan de Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana (PIRESC).^[25]

A partir de este primer PIRESC, durante las décadas de los sesenta y los setenta el CSUCA estableció como directriz central: "La unificación de las estructuras docentes de las Universidades Centroamericanas."^[26] Para ello, las instituciones miembro subrayaron como parte sustantiva de las funciones del organismo regional: "Emitir planes básicos y mínimos de estudio para cada una de las ramas del saber que enseñan las Universidades, incluyendo el desarrollo fundamental de los programas e indicando las prácticas que deben realizarse según la naturaleza de los cursos."^[27] También en este caso, aparece un planteamiento similar a lo que en la actualidad en la nomenclatura de los expertos es denominado como 'internacionalización del currículum'.^[28]

El contexto del PIRESC está dado por la apertura en Centroamérica de los procesos que conducirán a partir de la década de los cincuenta a la implantación de lo que se llegó a conocer como el modelo de sustitución de importaciones o de modernización industrializante.^[29] A mediados de la década de los cincuenta, la UNESCO había impulsado gestiones para la creación en Centroamérica (y en América Latina), de instituciones académicas regionales orientadas a elaborar estudios y a brindar formación en áreas específicas del conocimiento, que se consideraban prioritarias para

el desarrollo de la región. De esto derivó una primera iniciativa que condujo al CSUCA a aprobar en 1958 la creación del Instituto Universitario Centroamericano de Ciencias Sociales, dependiente del CSUCA, con la finalidad de realizar investigaciones en torno a los efectos sociales del desarrollo económico y, de manera especial, en lo relativo a los problemas de la tierra.[30]

Asimismo, en el año 1958, el CSUCA impulsó gestiones a fin de que se considerara a las universidades centroamericanas como el ámbito propio en el que debía crearse la Escuela Superior Centroamericana de Ingeniería y Administración Industrial, proyecto que había sido aprobado por el Comité de Cooperación Económica del Istmo Centroamericano, en reunión celebrada en ese mismo año en Tegucigalpa, Honduras.[31]

En su formulación de principio, al final de la década de los cincuenta la integración regional de la educación superior pública en Centroamérica, era concebida como una disposición compartida entre las universidades estatales de los países de la región, "por adecuar la estructura académico/administrativa de las universidades estatales y sus organismos regionales, a los requerimientos de la modernización productiva y a las determinaciones políticas que han modificado la coyuntura centroamericana después de la segunda posguerra."[32]

Siguiendo estos lineamientos, las universidades públicas de Centroamérica buscarían la forma de constituirse en promotoras y en entidades institucionales destacadas y protagónicas en la articulación y puesta en marcha del proyecto de integración regional. En tal propuesta se explicita "una voluntad colectiva y solidaria de concretar, dentro del marco de desarrollos educativos heterogéneos, metas de alcance regional."[33]

El interés de las universidades públicas de Centroamérica asociadas en el marco del CSUCA consistió así en aquel momento en "tomar activa participación tanto en el estudio como en la ejecución de las resoluciones relativas a problemas relacionados con la enseñanza superior que lleguen a aprobarse dentro del programa de integración económica centroamericana."[34] Como elemento de fondo, el contexto estructural en el que quedaron inscritos estos movimientos y orientaciones está dado por el marco del modelo de sustitución de importaciones (o de modernización industrializante), que la ONU había promovido en el año 1956

mediante su propuesta *La integración económica de Centroamérica*. En dicha propuesta, la ONU señalaba lo siguiente:

El problema de la formación profesional industrial continúa siendo de suma importancia para el programa de integración del Istmo, y en la Tercera Reunión celebrada en Managua, el Comité debatió sobre la mejor forma de adiestrar a los directores técnicos industriales, como complemento de su formación técnica universitaria, mencionándose –además del sistema de becas y otros medios- la conveniencia de que Centroamérica cuente con una Escuela Superior de Ingeniería y Administración Industrial. A este fin se recomendó a los Gobiernos que, a través de sus Ministros de Educación y las universidades y con la colaboración de la UNESCO, prestaran atención a esta necesidad y estudiaran la creación de una escuela de este tipo.[35]

Frente al proyecto de desarrollo propuesto por la ONU y, en su lugar, adoptado por los gobiernos de la región, las universidades centroamericanas integradas en el CSUCA reaccionaron mediante la elaboración de su propia propuesta. En primer lugar, hubieron de establecer una definición de las características de sus funciones e identificar el papel que les correspondía como actores que necesariamente quedaban involucrados en el escenario trazado por el proyecto de modernización.

En 1960, en la V Reunión Ordinaria del CSUCA, los rectores de las universidades miembro acordaron crear “instituciones universitarias centroamericanas que sirvan no a un país, sino a todos los pueblos de Centroamérica.” Entre tales instituciones, mencionaban el Instituto Universitario Centroamericano de Investigaciones Sociales, el Instituto Centroamericano de Derecho Comparado y el Instituto Centroamericano de Ciencias Penales.[36]

En términos programáticos, a tal efecto ya desde 1960, el CSUCA estableció la necesidad de que las universidades, como parte esencial de su proyecto académico institucional:

(...) emprendan un movimiento efectivo de reforma de la enseñanza y de las demás funciones universitarias, y de que, únicamente así, la Universidad podrá cumplir con el grave compromiso que tiene con la República: propiciar la investigación científica, estudiar y dar solución a los grandes problemas nacionales, profundizar en las necesidades de la población e indicar los remedios adecuados para subsanarlas. Y, en fin,

realizar la gigantesca tarea de servicio social que por su propia naturaleza le corresponde.[37]

De este modo, la universidad pública centroamericana se autopresentaba y se autoconcibió en las décadas de los cincuenta y los sesenta como una institución no ajena ni aislada de las situaciones y tendencias estructurales que moldean e imprimen su directriz a la organización de los sistemas sociales y que definen los modelos del desarrollo nacional. Comparte estos rasgos en su generalidad con la mayoría de las instituciones de educación superior en América Latina.

En todo caso, las universidades de América Latina y el Caribe han desempeñado un papel vital en la promoción de la democracia o en el uso del espacio disponible para el pensamiento crítico y su expresión. (...) Además, la universidad pública suele desempeñar un papel vital en la generación y difusión de la cultura nacional y en el desarrollo de la identidad nacional.[38]

El movimiento de integración regional de la educación superior en perspectiva del proceso regional de integración propiciado estructuralmente por el modelo de sustitución de importaciones, además de promover un proyecto educativo que en lo nacional contribuyera a la modernización, la democracia y la identidad nacional, al propio tiempo también establece el anclaje de la visión nacional de ese proyecto en función de una matriz de articulación programática y de desarrollo estratégico con lo regional. En tal sentido, el PIRESC representa desde el punto de vista académico e institucional una primera etapa de largo aliento como parte del desarrollo institucional del CSUCA.

II.3.2. El presente

En 1995, ante las nuevas condiciones que las tendencias y escenarios de la globalización y de la sociedad del conocimiento imponían a las instituciones de educación superior, el CSUCA tomó la iniciativa de elaborar el Segundo Plan de Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana (PIRESC II). Este plan contempló como respuesta proactiva la definición de políticas, objetivos, áreas de trabajo, mecanismos y lineamientos estratégicos de carácter programático para la transformación, desarrollo y fortalecimiento de la educación superior pública en la región.[39]

A partir del PIRESC II, el CSUCA se propuso desarrollar una acción programática que le permita a la educación superior pública de la región, situarse en lo que García Guadilla define como un escenario constituido sobre la base de la reconfiguración de la identidad institucional y del rumbo de los proyectos de la educación superior regional. Establece de manera organizada y estratégica medios para el avance y la realización intrarregional y extrarregional de acuerdos interinstitucionales dirigidos, tal como lo enuncia la mencionada autora, "a crear mayor interacción, movilidad y flexibilidad entre las partes."[\[40\]](#) De igual modo, la integración regional de la educación superior pública centroamericana "se plantea como una manera de potenciarse y contar con mayores fortalezas" frente a las tendencias y procesos de la globalización y de la sociedad del conocimiento.

En la visión de R. Sol, la emergencia del PIRESC II a mediados de la década de los noventa se sitúa en un contexto regional centroamericano definido por dos determinaciones fundamentales. La primera de ellas, consiste en "una presencia y en una presión internacionales sobre la región centroamericana, que introdujo y generó una demanda porque Centroamérica no se mantuviera al margen e incluso no fuera un foco de distorsión de los procesos internacionales que se estaban dando por un lado y por otro."[\[41\]](#) En la década de los noventa, emergen propuestas desde diversos organismos multilaterales; estas hacen hincapié en que sólo es posible alcanzar las nuevas condiciones del desarrollo no es posible lograrlas sino en la medida en que estas se encuentren sustentadas en los principios de la equidad, el respeto a la diversidad cultural, el desarrollo sostenible y, en general, en la construcción y consolidación de la institucionalidad democrática de la sociedad.[\[42\]](#)

En segundo término, como correlato de lo anterior y ante una situación de conflicto político/social que amenazaba con extenderse y volverse interminable en la región, se produce el despegue de un proceso en el que los principales actores involucrados se comprometían a contribuir con la superación del conflicto y a establecer las bases para la flexibilización del escenario político y para abrir los espacios institucionales que permitieran la emergencia y promoción de propuestas de desarrollo por parte de diferentes actores. En este escenario y en estos espacios, "volvió a surgir el imaginario de la integración centroamericana como un elemento que en ese momento se juzgó que podía jugar un papel relevante en el proceso de desarrollo que

se buscaba.”[43] De este modo, tal como en el caso del CSUCA, salieron de su letargo y se reactivaron organismos regionales que habían estado involucrados en el anterior esquema de la integración regional centroamericana de los años sesenta[44]. Estos, por las condiciones de conflicto político/social prevalecientes en la región durante las décadas de los setenta y los ochenta, se habían visto conducidos a una situación de escasa o nula actividad.

Con este escenario regional como referente en el que se ancla la historicidad de las instituciones de educación superior centroamericanas en la década de los noventa, las universidades miembro del CSUCA decidieron integrar esfuerzos a fin de institucionalizar su condición como actores en los nuevos procesos a través de la formulación de los conceptos, políticas y mecanismos plasmados en el plan programático del PIRESC II.

Esta respuesta y esta configuración de visión de las instituciones de educación superior, indicó su disposición de participar como actores legítimos en el marco de los nuevos procesos, haciéndolo a partir de sus propias identidades institucionales y del legado de historicidad que las define. Según lo expresa R. Sol, “hubo un proceso de apropiación casi muy basado en nuestras propias visiones de esos mismos procesos y en nuestros propios intereses como universitarios y como instituciones de educación superior centroamericanas.”[45]

Tras los acuerdos del IV Congreso Universitario Centroamericano y con la aprobación del PIRESC II, el CSUCA definió en consecuencia un nuevo escenario de integración y estableció un nuevo proyecto estratégico para el desarrollo de la educación superior pública en Centroamérica.

Desde el punto de vista del ejercicio de la autonomía universitaria, el PIRESC II constituye la renovación proactiva que realizan las instituciones de educación superior pública de Centroamérica, como entidades que se asumen protagónicamente en interlocución con las propuestas y políticas del Estado, así como con las que derivan de los organismos multilaterales: Banco Mundial, BID, CEPAL, UNESCO, etc.

En su ubicación de historicidad, el PIRESC II representa asimismo una condición de continuidad tanto como una de ruptura.

La condición de continuidad se cumple en su formulación de fondo y en el establecimiento de sus bases fundamentales. El PIRESC II se asume como

una propuesta y como un escenario que sólo adquieren su pleno sentido en la medida en que se sitúan programáticamente en los mismos ejes de articulación en los que se sustentó el CSUCA a partir de su creación en 1948. En aquel momento, la orientación fundamental adoptada consistió en el enunciado de que los esfuerzos por la integración regional centroamericana de la educación superior pública, tenían su razón de ser en la promoción de "la unidad cultural, política y económica del Istmo"[46]; se apuntó que en esto consistían las "metas esenciales" de las universidades. La principal tarea para estas instituciones era la conformación de una oferta educativa de nivel superior al servicio de los pueblos centroamericanos, de manera que esto sirviera para favorecer "el suficiente grado de cultura con el fin de que en ellos aparezca la conciencia que se necesita para el gran paso histórico de la unidad centroamericana."[47]

El PIRESC II está definido por sus integrantes como un plan que mantiene coincidencias de fondo con el primer PIRESC de los años sesenta. Entre tales coincidencias se indican:

...el que se sucedan transformaciones internacionales que han motivado la necesidad de variar la forma en que se inserta América Central en la división internacional del trabajo; el que haya una voluntad política de parte de los dirigentes nacionales de llevar a cabo un proceso de integración centroamericana; el que ello tienda a provocar cambios significativos en la estructura productiva regional; y el que se hayan hecho los movimientos necesarios para reactivar el cuerpo institucional que apoya la integración regional, por medio del Sistema de la Integración Centroamericana, SICA, creado por el Protocolo de Tegucigalpa, que firmaron los presidentes centroamericanos en 1991.[48]

Un aspecto central más de la identidad que el PIRESC II asume con su precedente de los años sesenta, reside en la estipulación misional que las universidades públicas de Centroamérica asumen en la década de los noventa en el marco del CSUCA:

...en el sentido de resolver, desde sus principios, es decir, desde su posición crítica y autonomista y en función del desarrollo social y la democracia, la forma en que corporizadas se involucrarán más en el vasto movimiento de la integración regional y dar su aporte creativo, académico, científico y cultural, para que Centroamérica unida esté presente en el escenario internacional

de forma solvente, con recursos propios y con capacidad de negociación.[49]

En su condición de continuidad, el PIRESC II expresa la disposición y el esfuerzo de los académicos de la educación superior pública centroamericana por generar iniciativas, desarrollar procesos, realizar propuestas e impulsar y ejecutar proyectos en función de atender de manera conjunta, integrada y cooperativa aspectos centrales de los modelos de desarrollo en los que la educación superior puede y está facultada para contribuir.

No obstante, el PIRESC II también se propone programáticamente como inscrito en las nuevas condiciones y coordenadas que presentan para la educación superior las tendencias y escenarios de la globalización y de la sociedad del conocimiento. En este sentido, revela una toma de conciencia a propósito de llevar a cabo un esfuerzo interinstitucional en común dirigido a prevenir y solventar lo que en la perspectiva de E. Remedi queda definido como el riesgo de incurrir en prácticas que sólo contribuyen a condensar la 'hipertrofia de la memoria institucional'[50]. Tal como en su momento señalaban Adorno y Horkheimer, de lo que se trata no es de "conservar el pasado, sino de cumplir sus esperanzas."[51]

En su condición de ruptura, el PIRESC II configura una nueva perspectiva. Las condiciones estructurales actuales del desarrollo y las características que cada vez más claramente adquiere la educación superior no son las mismas que en el pasado. A diferencia de un modelo de desarrollo basado en la sustitución de importaciones y en la industrialización modernizante "hacia adentro" -modelo en el que se fundamentó el primer PIRESC-, en la actualidad las directrices del modelo de desarrollo operan antes bien a la inversa: derrumbamiento de las barreras arancelarias, transnacionalización de las decisiones económicas y políticas, supeditación a las tendencias mundiales y globales del desarrollo tecnológico, uniformización de las demandas tecnológicas en la esfera del aparato productivo y del mercado de trabajo, etc.

II.3.3. Especificidades del PIRESC II

En 1995, 11 instituciones integraban el CSUCA: University College of Belize (Belice), Universidad de San Carlos de Guatemala, Universidad Nacional de El Salvador, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

(Honduras), Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN/Managua), Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN/León), Universidad Nacional de Ingeniería (Nicaragua), Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad de Panamá.

Durante los tres años subsiguientes a la puesta en marcha del PIRESC II, se fueron incorporando al CSUCA otras instituciones. En 1998 el organismo asociativo regional ya estaba integrado por la totalidad de las instituciones de educación superior pública existentes en la región. Las instituciones que se incorporaron posteriormente a lo largo de ese período de tres años son las siguientes: Universidad Nacional Agraria (Nicaragua, 1996), Instituto Tecnológico de Costa Rica (Costa Rica, 1996), Universidad Autónoma de Chiriquí (Panamá, 1996), Universidad Tecnológica de Panamá (Panamá, 1997) y Universidad Estatal a Distancia (Costa Rica, 1998).

Distribuidas en los siete países del istmo, las universidades públicas mantienen su condición de ser las instituciones de educación superior más importantes y las más diversas tanto en la escala nacional como en la regional.[\[52\]](#) Estas instituciones presentan como principio básico de su proyecto académico la formación humanística y son los centros donde se concentra la mayor parte de la oferta educativa de nivel superior. Asimismo, constituyen también los espacios naturales donde se realiza en la región la casi totalidad de la investigación científica. En este último aspecto comparten la misma importante función que desempeñan y que es característica de las universidades públicas latinoamericanas en general.[\[53\]](#)

Tabla N° II.2: Universidades públicas de Centroamérica miembros del CSUCA y su distribución por países

Belice	Universidad de Belice
Guatemala	Universidad de San Carlos
El Salvador	Universidad de El Salvador
Honduras	Universidad Nacional Autónoma de Honduras Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Nicaragua	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN/Managua

	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN/León Universidad Nacional de Ingeniería Universidad Nacional Agraria
Costa Rica	Universidad de Costa Rica Universidad Nacional Instituto Tecnológico de Costa Rica Universidad Estatal a Distancia
Panamá	Universidad de Panamá Universidad Tecnológica de Panamá Universidad Autónoma de Chiriquí

El PIRESC II es el marco programático en el que se concreta un esquema para la organización intrarregional cooperativa de la educación superior pública en Centroamérica. Este esquema se basa en la constitución de Sistemas Universitarios Regionales (SUR), cuya operacionalización descansa en la creación de redes académicas centroamericanas. Desde el punto de vista de la construcción de nuevos escenarios y perspectivas para el desarrollo y fortalecimiento de la educación superior pública en Centroamérica, ésta constituye una de las más importantes estrategias, articulada con una definición y una puesta en práctica de lo que las universidades públicas centroamericanas coordinadamente disponen impulsar como su propio y apropiado proceso de cooperación interuniversitaria en la escala regional.

En la conceptualización elaborada por el IV Congreso Universitario Centroamericano, este marco programático es concebido como un "proceso sinérgico"[54] entre las instituciones miembros del CSUCA, cuyo horizonte de desarrollo se define en función de:

"a- Intercomunicar, en todos los sentidos y en sus múltiples niveles, a las universidades confederadas en el ámbito nacional, regional e internacional.

"b- Ofrecer las condiciones, técnicas e institucionales, para configurar nuevos espacios académicos preñados de fuerza creativa e imaginativa para responder a los desafíos del futuro.

“c- Potencializar y proyectar a los programas nacionales en el ámbito regional e internacional; a las disciplinas al ámbito interdisciplinario, y a las instituciones al ámbito multiinstitucional y multinacional.”[55]

En el transcurso de la última década, este marco de trabajo conjunto y de cooperación interuniversitaria ha permitido a estas instituciones lograr la integración de una identidad como grupo regional de instituciones que representa a la educación superior pública de Centroamérica. El CSUCA constituye uno de los organismos reconocidos y acreditados en el contexto de los organismos que conforman el Sistema de la Integración Centroamericana (SICA). Pero por otra parte, las universidades públicas de Centroamérica también han establecido a partir de ese marco la configuración y consolidación de una identidad asociativa regional, que les ha permitido abrir y desarrollar importantes relaciones con otras instituciones asociativas de la educación superior en el mundo; entre ellas: Organización Universitaria Interamericana (OUI), Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Consejo de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), Conferencia de Rectores de las Universidades Alemanas (HRK), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES).[56]

Gráfico N° 1: Organigrama del CSUCA[57]



II.3.3.1. Los Sistemas Universitarios Regionales (SUR)

El esquema de los SUR se acerca a las modalidades de acción que para el desarrollo de la internacionalización de la educación superior, propusieron durante la década de los noventa organismos multilaterales y regionales tales como la Unión Europea, el Centro de Formación para la Integración Regional en América Latina y la UNESCO. Según señala S. Didou, a lo largo de la década de los noventa y ante el desarrollo de procesos de integración regional que involucraban a la educación superior, en sus diferentes propuestas estos organismos:

...abogaron todos por un nuevo modelo de cooperación internacional, basado en la solidaridad y en la cual los socios eran iguales en derechos y socios en el desarrollo. Sus objetivos manifiestos eran asegurar una mejor diseminación y transferencia del conocimiento, favorecer economías de escala, difundir los valores de tolerancia y buena vecindad, respetando idiosincrasias e historias y participar en la reversión de las desigualdades entre las contrapartes, arraigando localmente los recursos humanos calificados.[58]

Es este marco de relacionamiento interinstitucional cooperativo y solidario el que caracteriza al esquema del PIRESC II del CSUCA. Los SUR se estructuran como el modo de operar en general de los proyectos y en ellos se sustenta el tejido programático y de relacionamiento interinstitucional entre las instituciones miembros del CSUCA. Son Sistemas abiertos, al modo en que É. Morin define la característica principal de los sistemas bioantropológicos[59]. Son multidisciplinarios y, al propio tiempo, multiescalares.

Los sistemas proveen la posibilidad de actuar simultáneamente en diferentes niveles y disciplinas abriendo cada vez más nuevos espacios de participación y de creación científica. En este sentido las características fundamentales de los Sistemas serían: el ser abiertos a las posibilidades de investigación, docencia y extensión; y ser flexibles en cuanto a las posibilidades de enlace de los contenidos disciplinarios especializados. Ello asegura la conexión diversa entre los ámbitos nacionales, regionales e internacionales.[60]

La organización de los SUR está constituida por una Asamblea Regional, integrada por un representante de cada una de las instituciones miembros, quienes son los académicos o funcionarios de más alto nivel en el área respectiva[61]. Para su operacionalización, existe la figura de las redes académicas centroamericanas, como un mecanismo que permite organizar de manera especializada el trabajo conjunto. Estas redes funcionan de manera integrada y en su dinámica están inscritos los niveles más concretos del trabajo en que se despliegan los procesos de los SUR.

La coordinación operativa descansa en el trabajo de la Secretaría Permanente, a través de la designación específica de uno de sus funcionarios. Este tiene a su cargo dar seguimiento a las directrices programáticas acordadas por la Asamblea Regional, coordinar la gestión de los proyectos respectivos así como la ejecución de las actividades.

Los mecanismos establecidos permiten inscribir la acción interinstitucional en el campo de una solidaridad concreta, donde se estructura al mismo tiempo como premisa el respeto a las idiosincrasias institucionales específicas.[62]

No obstante, tal acción interinstitucional tampoco se sustenta exclusivamente en estos elementos o principios como si se tratara de factores que operasen de manera monocausal. El escenario de internacionalización que se configura y en el cual los procesos de acción interinstitucional que caracterizan el desarrollo de los proyectos de los SUR constituyen en sí mismos elementos de un entramado donde cada uno ellos pasa a jugar un papel decisivo según las características de los proyectos y las necesidades que en cada caso plantean las acciones a desarrollar.

En resumen breve, a continuación se presenta una descripción puntual que da cuenta de las características generales de los Sistemas del PIRESC II actualmente constituidos.

Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la educación superior (SICEVAES)

Tanto a nivel institucional como nacional y regional, el SICEVAES representa una iniciativa que impulsa el desarrollo de los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en la región. Sus modalidades de operación se apoyan en el principio de solidaridad en los

procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación. La acción interinstitucional solidaria en la escala regional, constituye el modo privilegiado de alcanzar el objetivo trazado por el IV Congreso Universitario Centroamericano, de construir “una verdadera comunidad universitaria regional”[63] centroamericana.

En 1995, el CSUCA, considerando que los procesos de la integración regional centroamericana habían hecho previsible y deseable un incremento en la movilidad profesional y en las incorporaciones de grados, títulos y estudios universitarios, acordó constituir un *Comité Centroamericano para la formulación y gestión de una propuesta de Sistema Centroamericano de Acreditación Universitaria*, una propuesta de *Nomenclatura y normativa mínima común de grados, títulos y procedimientos para la educación superior del Istmo Centroamericano*, así como una propuesta de *Protocolo de reformas al “Convenio para el ejercicio de profesiones universitarias y reconocimiento de estudios universitarios en Centroamérica”*. [64] Estas acciones remiten a la necesidad de encontrar los medios para mejorar y asegurar la calidad, la eficacia y la eficiencia de la educación superior en Centroamérica. [65]

Pocos meses más tarde, en el marco del IV Congreso Universitario Centroamericano y con la aprobación del PIRESC II, el CSUCA tomó el acuerdo de definir como una de sus áreas prioritarias de trabajo la evaluación y la acreditación de la educación superior. Posteriormente, en septiembre de 1998, el CSUCA aprobó el funcionamiento del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES). Asimismo, autorizó a convocar y organizar la primera reunión del ente coordinador del Sistema, el Comité de Coordinación Regional (CCR-SICEVAES). [66]

El SICEVAES está orientado a fomentar y desarrollar de manera colectiva una cultura de autoevaluación y de búsqueda de la calidad en las universidades miembros del CSUCA. Su propósito consiste en contribuir con “la modernización y mejoramiento de la calidad de las universidades centroamericanas, para hacer frente de manera más efectiva a los retos impuestos por la sociedad del conocimiento, la apertura comercial y la internacionalización de la educación superior.” [67]

Los cambios en la forma de concebir los proyectos de educación y de formación, tanto básica como superior, han cuajado, en los

noventa, en una "teoría del conocimiento" que descansa en los conceptos de "sociedades cognitivas", de "economías de aprendizaje" y de "sistemas nacionales de innovación" (...) Estos conceptos han interpelado todos los centros de enseñanza, principalmente los de educación superior y los de investigación.[68]

La estrategia del SICEVAES consiste en impulsar la creación de las bases institucionales mínimas que permitan que las universidades miembros del CSUCA, a partir de un proceso autoevaluativo, cuenten con condiciones adecuadas para llevar a cabo procesos y políticas para regular la excelencia y la calidad académica de la educación superior. Busca además establecer un instrumento adecuado para revalorizar la legitimidad de estas instituciones ante la sociedad y ante los diferentes sectores institucionales que la constituyen.[69]

En febrero de 2000, considerando el manifiesto interés de las instituciones miembros por avanzar en el tema de la acreditación y con base en las resoluciones del V Congreso Universitario Centroamericano, el CSUCA acordó instruir al Comité de Coordinación Regional del SICEVAES, a la Comisión Técnica de Evaluación del SICEVAES y a la Secretaría Permanente del CSUCA, para iniciar el proceso de construcción de estándares para la acreditación de programas e instituciones de educación superior. En ese mismo momento, se discutió también acerca de la creación del Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA), para lo cual se elaboró una propuesta preliminar de funciones para este organismo y se propuso un posible proceso para la identificación y selección de sus miembros.[70]

Dos años después, en octubre de 2002 y como resultado de los acuerdos de la Tercera Reunión del Foro Centroamericano por la Acreditación de la Educación Superior, se acordó la creación del Consejo Centroamericano de Acreditación. Un resultado muy importante, pues este es un organismo regional que trasciende el marco del CSUCA; está integrado no sólo por las instituciones de educación superior públicas sino también por las privadas, además de las federaciones nacionales de colegios y asociaciones profesionales, los ministerios de educación, organismos de acreditación ya establecidos o en gestación, representantes de los organismos de regulación de la educación superior de los países de la región.[71]

Sistema de Carreras y Posgrados Regionales Centroamericanos (SICAR)

Este es el Sistema que será tomado en consideración aquí como ámbito de análisis específico para atender la investigación propuesta en torno al esquema acción interinstitucional conjunta de los SUR del PIRESC II.

El Sistema de Carreras y Posgrados Regionales Centroamericanos (SICAR) tiene como propósito contribuir con el desarrollo del posgrado en las universidades centroamericanas miembros del CSUCA. Pretende poner al servicio de la región centroamericana programas de excelencia que, estando ubicados en distintas universidades, le sirva al resto de los países y de las universidades para la formación de recursos académicos de alto nivel. Este es el programa más antiguo del CSUCA. Las primeras carreras regionales fueron aprobadas en 1962, en el marco del primer PIRESC. "Elas han sido uno de los instrumentos más importantes del proceso de regionalización de la educación superior centroamericana."[\[72\]](#)

En 1988, el CSUCA convocó a la III Reunión de Directores de Carreras Regionales, así como a un seminario con la finalidad de analizar la situación del SICAR y también de las carreras regionales. Con estas acciones se reformuló el *Estatuto para la creación y funcionamiento de carreras regionales*, una de cuyas principales innovaciones consistió en la introducción ya del concepto y la perspectiva de Sistema.[\[73\]](#) La propuesta en cuestión fue aprobada por el CSUCA en el año de 1990, en una toma de posición que constituye un antecedente directo de lo que poco tiempo después vendría a ser el nuevo esquema del SICAR a partir de la aprobación del PIRESC II.

Una segunda acción importante fue llevada a cabo posteriormente en julio de 1994, cuando el CSUCA dispuso proceder con la reactivación y reestructuración del SICAR, "mediante un proceso de evaluación y reorientación de las carreras y del sistema en su conjunto".[\[74\]](#) Como resultado de esta disposición, en 1995 el CSUCA decidió realizar una amplia acción de evaluación de 27 programas, 17 de los cuales ya habían ostentado previamente la denominación de carrera o programa regional centroamericano. Dos años más tarde y ya concluido este proceso, el SICAR pasó a quedar integrado por 23 programas, 7 de ellos programas que por primera vez alcanzaban a contar con la acreditación de la *categoría regional centroamericana*.

Durante los últimos años la renovación y fortalecimiento del SICAR ha continuado desarrollándose dinámicamente. Como resultado, en la actualidad se cuenta con los instrumentos fundamentales “que redefinen, reestructuran y reorientan” el funcionamiento y desempeño del sistema[75]. Estos instrumentos son los siguientes:

- *Convenio para garantizar el funcionamiento del Sistema de Carreras y Posgrados Regionales Centroamericanos (SICAR)*. Este convenio constituye el compromiso institucional de las universidades miembros del CSUCA, por asegurar y regular el funcionamiento del SICAR.”[76]
- *Reglamento del Sistema de Carreras y Programas Regionales Centroamericanos (SICAR)*. En este se estipula la naturaleza, principios, propósitos, fines y objetivos del Sistema. Define su estructura así como la composición y funciones de sus órganos y regula el funcionamiento del Sistema en su conjunto.
- *Conceptos básicos y normas académicas de los Programas Regionales Centroamericanos*. Establece los conceptos básicos y la nomenclatura común para las carreras y programas. “Asimismo, establece las normas académicas o estándares que, en materia de calidad académica, proyección regional y viabilidad, deben satisfacer las carreras y programas regionales del CSUCA.”[77]
- *Normas y procedimientos para acreditar la Categoría Regional Centroamericana de carreras, programas y cursos especiales de posgrado*. Estipula y detalla los procedimientos, etapas y fases que se deben satisfacer a propósito de la evaluación de los programas y de acreditarlos con la *Categoría Regional Centroamericana*.

En su orientación medular, el SICAR es un Sistema que busca que los posgrados regionales centroamericanos, contribuyan con: a) la integración de Centroamérica por medio de la formación de recursos humanos con una perspectiva centroamericanista; b) el desarrollo humano sostenible en Centroamérica, mediante la formación académica y profesional de calidad; c) la excelencia académica regional orientada por las necesidades de la sociedad centroamericana.

Red de Sistemas de Información Documental de las Universidades Centroamericanas (RED SIID)

Este Sistema se centra en dar apoyo a los sistemas bibliotecarios y centros de información documental, con la finalidad de mejorar su desempeño y en busca de la conformación de una plataforma conjunta que posibilite la existencia y funcionamiento sostenible de una Red de Sistemas de Información Documental de las universidades miembros del CSUCA.

El Sistema ha iniciado sus actividades a partir de la elaboración de un diagnóstico regional sobre el estado y desarrollo de los Sistemas de Información Documental de las universidades miembros del CSUCA. Este diagnóstico ha permitido definir e impulsar líneas de acción conjunta en los campos de la capacitación y actualización del recurso humano, homologación de procesos de catalogación, interconexión telemática, puesta en línea y acceso a bases de datos, entre otras acciones.

Las direcciones de los sistemas bibliotecarios o de información documental de cada una de las instituciones han elaborado como resultado del trabajo realizado hasta el presente, una propuesta para la creación de la Biblioteca Virtual Centroamericana de las instituciones de educación superior pública centroamericanas.

Sistema Centroamericano de Relación Universidad/Sector Productivo (SICAUSP)

Dentro de la estrategia del PIRESC II, el propósito de esta área de trabajo es conformar un sistema centroamericano que permita intercambiar experiencias, promover alianzas y activar los factores del desarrollo, mediante la prestación de servicios a los sectores productivos.

A partir aquí también de un diagnóstico que identificó las fortalezas y las debilidades de las universidades del CSUCA en materia de prestación de servicios en el campo de la investigación y desarrollo, ha sido impulsado un proyecto regional de gestión y de formación orientado a la creación de interfases o instancias organizativas en todas las universidades, de manera que esto permita dar respuesta a la necesidad de producir conocimientos, realizar transferencia de tecnología, habilitar consultorías técnicas, etc., para atender las demandas de la sociedad y de los sectores productivos, tanto en la escala nacional como en la regional.

El SICAUSP busca la proyección conjunta regional de las instituciones de educación superior en el campo de la investigación y desarrollo, y promueve

el aprovechamiento del patrimonio universitario acumulado en conocimiento, producción y transferencia de tecnología e infraestructura científico/tecnológica.

Consejo Regional de Vida Estudiantil (CONREVE)

El tema de los sistemas de bienestar estudiantil en las instituciones de educación superior también es tomado en cuenta como una de las áreas de trabajo prioritarias del PIRESC II. La relevancia que el CSUCA da a esta área tiene su expresión en la existencia de una Secretaría Adjunta de Asuntos Estudiantiles, con igual nivel de jerarquía en el organigrama de la institución que la que tiene asignado la Secretaría General Adjunta.

En esta área, el Consejo Regional de Vida Estudiantil (CONREVE) integra las oficinas y sistemas de vida estudiantil en un Sistema regional que tiene por finalidad intercambiar experiencias y buscar alternativas para el fortalecimiento de los diferentes esfuerzos que se realizan en el ámbito de esta importante función sustantiva de las instituciones de educación superior pública centroamericanas: la visión estudiantil, en función de la educación superior para una nueva sociedad.[\[78\]](#)

Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA

En la escala extrarregional y como un escenario que complementa los procesos de trabajo en el contexto de los SUR del PIRESC II, el Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES-CSUCA se propone como un espacio de cooperación interuniversitaria entre las universidades e instituciones de educación superior miembros de la ANUIES y las universidades centroamericanas miembros del CSUCA.

El Programa consiste en impulsar y favorecer la realización de proyectos orientados a mejorar la calidad de la educación superior de México y Centroamérica, a través de acciones de cooperación científica y técnica internacional que favorezcan la consolidación nacional y faciliten los procesos de integración regional. Se contempla que estas acciones se realicen a través del ejercicio de proyectos conjuntos que articulen las necesidades de fortalecimiento institucional, con el desarrollo de actividades de cooperación académica.

En la presente investigación, este Programa es analizado a profundidad en el cuarto capítulo como expresión de las prácticas de internacionalización que desde el esquema de los SUR emergen en la escala extrarregional.

En opinión de A. Monge, los avances de los procesos de trabajo, lo mismo que de los objetivos programáticos logrados al presente en el contexto de los sistemas del PIRESC II, presentan su más marcada proyección tanto en el área de evaluación y acreditación como en la de carreras y posgrados regionales.[79] En el primer caso, se trata de la experiencia de trabajo conjunto y de los avances logrados en el contexto del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES). En el segundo caso, se enmarca la dinámica de trabajo y de acción interinstitucional que concierne al Sistema de Carreras y Posgrados Regionales Centroamericanos (SICAR). En el contexto de desarrollo de ambos sistemas, el relacionamiento interinstitucional ha estado caracterizado por una intensa dinámica de acciones, iniciativas y proyectos, tanto de carácter regional como extrarregional.

Conclusiones

El IV Congreso del CSUCA, al formular el Segundo Plan de Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana (PIRESC II), estableció la forma de organización y definió los componentes programáticos prioritarios a atender para contribuir de manera estratégica con el desarrollo de la educación superior en la región.

Desde hace una década, en consecuencia, las instituciones de educación superior pública centroamericanas definieron un esquema y establecieron los contenidos y mecanismos para llevar a cabo su propio proceso de integración regional.

El escenario y el esquema de cooperación interinstitucional construido y puesto en marcha a partir de estas acciones, desemboca en un proceso de apropiación y de construcción de conceptos, de definición y codificación de perspectivas apropiadas a partir de las propias condiciones históricas y de las culturas que definen a las instituciones de educación superior pública de Centroamérica. Las pautas de este proceso están cifradas en una interacción abierta, crítica y propositiva en relación con las tendencias, procesos y escenarios que involucran la globalización y la sociedad del conocimiento.

El PIRESC II, configura y articula un proceso que posee sus propios antecedentes y su propia historicidad institucional: estos están dados por el primer PIRESC de los años sesenta. El proceso se puede definir como un proceso de puesta en juego de las 'disposiciones de enunciación' que generan las instituciones de educación superior pública como actores que asumen un papel protagónico en el contexto de sus propias realidades, de sus condiciones de historicidad y de la configuración de sus identidades institucionales.

Se trata privilegiadamente de establecer como pauta fundamental el aprovechamiento de las fortalezas y mejores desarrollos que las instituciones posean cada una de ellas en campos y regiones específicos de su quehacer académico e institucional, para compartirlos con sus homólogas y potenciar el desarrollo de la educación superior en perspectiva de un proyecto de integración regional centroamericana. El anclaje de historicidad es importante de destacar, en la medida en que este se funda a su vez en lo que se considera como la necesidad de contar con una identidad centroamericana, que se pueda reflejar en las identidades institucionales particulares.[\[80\]](#)

Por otra parte, el PIRESC II no constituye un plan de desarrollo ya hecho ni recortado o analíticamente cuadrulado en función de determinadas directrices o de acotaciones temporales y programáticas específicas. En este sentido, es factible afirmar que una de las principales características sustantivas del PIRESC II la define el hecho de que se presenta como un proceso en construcción permanente: desde las prácticas de acción interinstitucional configura una política en curso de acción. Establece una perspectiva definida como referente de partida, pero en la cual su proyecto programático no se agota.

La construcción y apropiación de los conceptos fundamentales y del discurso que da cuenta de y articula los diferentes elementos y componentes del proceso, se decantan y adquieren sus contornos específicos a partir propiamente del contexto concreto de la interacción y de las prácticas en las que se resuelve la acción interinstitucional referida al desarrollo de los programas y proyectos compartidos. "Yo creo que tampoco estos procesos están suficientemente acabados en otros países y regiones del mundo. Ciertamente existen avances que han cristalizado en formas y estrategias para hacer las cosas, que también presentan diferencias con respecto a lo

que nosotros hemos hecho en Centroamérica, pero son procesos todavía en construcción.”[81] Los enfoques y conceptos sobre internacionalización y otros procesos de la educación superior que proceden y llegan a la región desde diferentes lugares del mundo, se tamizan y resignifican[82] a partir precisamente de esta política en curso de acción y del entramado de acciones interinstitucionales que la definen.

Lo que el PIRESC II y la dinámica institucional del CSUCA en la escala regional representan remite a la manifestación de una acción y a la puesta en juego de imaginarios y de proyectos alternativos en el contexto de la globalización y de la sociedad del conocimiento, que definen una identidad particular de actores que llevan a cabo y desarrollan sus propias iniciativas anclados en una historicidad y en una cultura institucional que les da su sustento y perfil como tales.

[1] Didou Aupetit, Sylvie (2000b), p. 30.

[2] Sol Arriaza, Ricardo. *Entrevista*.

[3] Cfr.: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2003), pp. 237/239.

[4] Cfr.: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2003), p. 240.

[5] Cfr.: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2003), p. 240.

[6] Cfr.: Alarcón Francisco y Julio Luna (2003), *Ibid*.

[7] Cfr.: Alarcón A., Francisco y Julio G. Luna (2003), *Ibid*.

[8] Cfr.: Alarcón A., Francisco y Julio G. Luna (2003), *Ibid*.

[9] A propósito de identificar las magnitudes que estas relaciones presentan para cada país, los cálculos aquí realizados constituyen una combinación de datos tomados tanto de la investigación ya mencionada de F. Alarcón y J. Luna, así como de los datos que proporciona el PNUD en su *Informe sobre desarrollo humano 2003*.

[10] Elaborado con datos del *Informe sobre desarrollo humano 2003*, (pp. 250/252), y del documento de F. Alarcón y J. Luna ya citado.

[11] Cfr.: Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003), *Ibidem*.

[12] Cfr.: Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003), *Ibidem*.

[13] Cfr.: Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003), *Ibidem*.

[14] Cfr.: Alarcón A., Francisco y Julio G. Luna (2003), *Ibidem*.

[15] Cfr.: Alarcón A., Francisco y Julio G. Luna (2003), *Ibidem*.

[16] Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003), *Ibidem*.

[17] Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003), *Ibidem*.

[18] Cfr.: Alarcón A., Francisco y Julio G. Luna (2003), *Ibidem*.

[19] Cfr.: Alarcón A., Francisco y Julio G. Luna (2003), *Ibidem*.

[20] Steier y Yammal 2001, *Op cit*

[21] Cfr.: Secretaría Permanente del CSUCA: *Memoria de las reuniones del Consejo Superior Universitario Centroamericano 1949-1959*, p. 5.

[22] Secretaría Permanente del CSUCA (1959), p. 11.

- [23] Secretaría Permanente del CSUCA, *Op cit*, p. 11.
- [24] Secretaría Permanente del CSUCA: *Op cit*, p. 191.
- [25] Cfr.: Secretaría Permanente del CSUCA (1996b), pp. 15/20.
- [26] Secretaría Permanente del CSUCA (1960), p. 50.
- [27] Secretaría Permanente del CSUCA, *Op cit*, p. 50.
- [28] Cfr.: Gacel-Ávila, Jocelyne (2000), p.126.
- [29] Cfr.: Secretaría Permanente del CSUCA (1996a), p. 24.
- [30] Cfr.: Secretaría Permanente del CSUCA. *Actas y acuerdos*, San José, noviembre 1958/junio 1961, p. 79.
- [31] Cfr.: Secretaría Permanente del CSUCA. *Actas y acuerdos*, San José, noviembre 1958/junio 1961, p. 95.
- [32] Confederación Universitaria Centroamericana/Secretaría Permanente (1996a), p. 17.
- [33] Confederación Universitaria Centroamericana/Secretaría Permanente (1996a), p. 17.
- [34] Secretaría Permanente del CSUCA. *Actas y acuerdos*, San José, noviembre 1958/junio 1961, p. 115.
- [35] Secretaría Permanente del CSUCA. *Actas y acuerdos*, San José, noviembre 1958/junio 1961, pp. 125-126.
- [36] Cfr.: Secretaría Permanente del CSUCA. *Actas y acuerdos*, San José, noviembre 1958/junio 1961, p. 18.
- [37] Secretaría Permanente del CSUCA. *Actas y acuerdos*, San José, noviembre 1958/junio 1961, p. 22.
- [38] Banco Interamericano de Desarrollo (1997)
<http://www.iadb.org/sds/doc/edu%2D101s.pdf>, p. 5.
- [39] Cfr.: Secretaría Permanente del CSUCA (1996b), pp. 65/68.
- [40] García-Guadilla, Carmen (2002)
<http://www.columbus-web.com/es/partej/gatsyal.doc>
- [41] Sol Arriaza, Ricardo (2003b),.
- [42] Cfr.: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), p. 22.
- [43] Sol Arriaza, Ricardo (2003b).
- [44] Sol Arriaza, Ricardo (2003b).
- [45] Sol Arriaza, Ricardo (2003b).
- [46] Cfr.: Secretaría Permanente del CSUCA: *Memoria de las reuniones del Consejo Superior Universitario Centroamericano 1949-1959*, p. 11.
- [47] Secretaría Permanente del CSUCA, *Op cit*, p. 11.
- [48] Secretaría Permanente del CSUCA (1996b), p. 11.
- [49] Secretaría Permanente del CSUCA (1996), *Op cit*, p. 12.
- [50] Cfr.: Remedi Allione, Eduardo (2003).
- [51] Horkheimer, Max y Theodor W. Adorno (2001), 4ª ed., p. 54.
- [52] Cfr.: Alarcón A., Francisco y Julio G. Luna (2003), *Ibidem*.
- [53] Cfr.: Castro, Claudio de Moura; Laurence Wolff y John Alic (2000), p. 1.
- [54] Confederación Universitaria Centroamericana (1996b), p. 68.
- [55] Confederación Universitaria Centroamericana (1996b), p. 68.
- [56] Cfr.: Sol Arriaza, Ricardo (2001), p. 56.
- [57] Fuente: Sol Arriaza, Ricardo y Luis Muñoz (eds.) (2001), *T. I*, p. 46.
- [58] Didou Aupetit, Sylvie (2000b), p. 35.
- [59] Cfr.: Morin, Édgar (2000), pp. 227/250.
- [60] Cfr.: Secretaría Permanente del CSUCA (1996b), p. 79.
- [61] Cfr.: Sol Arriaza, Ricardo (2001), p. 17.
- [62] Cfr.: Sol Arriaza, Ricardo (2003b).
- [63] Confederación Universitaria Centroamericana (1996b), p. 65.
- [64] Cfr.: Alarcón A., Francisco y Julio G. Luna (2003), *Ibidem*.
- [65] Cfr.: Alarcón A., Francisco y Julio G. Luna (2003), *Ibidem*.
- [66] Cfr.: Alarcón A., Francisco y Julio G. Luna (2003), *Ibidem*.
- [67] Sol Arriaza, Ricardo (2001), p. 26.
- [68] Didou Aupetit, Sylvie (2000b), p. 28.
- [69] Cfr.: Alarcón A., Francisco y Julio G. Luna (2003), *Ibidem*.

- [70] Cfr.: Alarcón A., Francisco y Julio G. Luna (2003), *Ibidem*.
- [71] Cfr.: Alarcón A., Francisco y Julio G. Luna (2003), *Ibidem*.
- [72] Secretaría Permanente del CSUCA (1996b), p. 74.
- [73] Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003).
- [74] Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003), *Ibidem*.
- [75] Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003),.
- [76] Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003),
- [77] Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003),.
- [78] Cfr.: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), p. 9.
- [79] Monge Cordero, Allan (2003), *Entrevista*
- [80] Sol Arriaza, Ricardo (2003b),
- [81] Sol Arriaza, Ricardo (2003b),
- [82] Sol Arriaza, Ricardo (2003b)

CAPÍTULO III

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN CENTROAMÉRICA: EL CONTEXTO DEL PIRESC II DEL CSUCA

Las configuraciones y sentidos que adopta la internacionalización de la educación superior pública en Centroamérica son indagados aquí a partir de dos distintas pautas heurísticas. La primera de ellas contempla el análisis de los principios en que se sustenta el esquema de relacionamiento interinstitucional del CSUCA en el marco del PIRESC II. Esto con la finalidad de identificar en qué medida el concepto de internacionalización se encuentra explícitamente considerado en ellos, definido, organizado y jerarquizado como parte de los lineamientos estratégicos planteados en el PIRESC II. La segunda pauta consiste en un análisis de las configuraciones programáticas y de acción interinstitucional concreta que favorece el esquema de los SUR, con la finalidad en este caso de identificar si en su lugar la internacionalización constituye más bien un componente que emerge de manera natural en el curso de los procesos académicos e institucionales llevados a cabo.

Metodológicamente, se trata de realizar un análisis de las características que adquieren las iniciativas y acciones desplegadas a partir de la propia dinámica que el organismo regional y sus instituciones miembros han puesto en marcha en función de su proyecto programático y estratégico compartido, el PIRESC II.

El análisis está concentrado en indagar cuál es la visión que poseen al respecto los propios actores involucrados. A tal efecto, se presentan los resultados de la sistematización elaborada a partir de insumos obtenidos mediante investigación de campo, consistentes en entrevistas realizadas a universitarios y gestores de la educación superior pública centroamericana^[1] estrechamente vinculados con el desarrollo de las áreas de trabajo de los SUR.

La sistematización realizada presenta dos modalidades. Una primera es de carácter descriptivo; consiste en la recuperación del registro de codificación de los enunciados y procedimientos en que se resuelven el ethos y el funcionamiento de los SUR. La segunda modalidad es de carácter analítico y crítico; recupera las percepciones, reflexiones y sensibilidades concretas que los procesos en cuestión generan en los actores. La consideración de ambas

modalidades es pertinente en la medida en que de lo que se trata es de hacer visible en sus diferentes dimensiones, de qué manera opera el esquema específico de relacionamiento interinstitucional del PIRESC II.

La estructura del capítulo consta igualmente de dos partes. La primera involucra la sistematización realizada a nivel de la escala regional. En esta primera parte el análisis está relacionado a los principios que sirven de sustento al esquema de cooperación interinstitucional de las universidades miembros del CSUCA. Se identifica asimismo cuál es la dinámica de funcionamiento de los Sistemas Universitarios Regionales, a partir del ejemplo que ofrece el Sistema de Carreras y Posgrados Regionales Centroamericanos (SICAR). La segunda parte consiste en un acercamiento a la escala institucional nacional; allí la indagación está referida a la manera y medida en que la internacionalización representa o no un referente importante para la reforma académica, la gestión institucional y el intercambio académico.

III.1. Principio de asociación cooperativa y solidaria

Entre los fines del CSUCA, enunciados en los Estatutos aprobados en 1995 y ratificados posteriormente cuatro años después por el V Congreso Universitario Centroamericano[2], las instituciones de educación superior pública centroamericanas remarcan lo siguiente:

Promover una auténtica comunidad universitaria regional, que sea ejemplo de unidad y de solidaridad y que procure como meta la unión de América Central. La Confederación en una perspectiva regional, deberá apoyar los esfuerzos científicos y culturales conducentes a la integración latinoamericana; auspiciará además las relaciones con las universidades de todos los países del mundo y cimentará la convivencia y la paz universal a través de un diálogo permanente.[3]

La cooperación interinstitucional en la educación superior pública que se fortalece en Centroamérica a partir del PIRESC II se sustenta, como ya se ha indicado, en el esquema de los Sistemas Universitarios Regionales (SUR). En tanto que mecanismos que posibilitan y viabilizan la cooperación interuniversitaria en la región, los SUR se definen como entidades que operarán teniendo como base la creación de redes académicas centroamericanas.[4]

La noción de Sistema Universitario Regional involucra la doble perspectiva de que, por una parte, con el PIRESC II se establece la apertura de un nuevo momento en la experiencia histórica de acción interinstitucional conjunta entre las instituciones de educación superior pública de Centroamérica. Por otra parte, tal noción se funda en el diseño de los nuevos instrumentos necesarios, las redes académicas centroamericanas. Estas contribuyen a favorecer de manera específica el desarrollo de los diversos espacios del relacionamiento interinstitucional, privilegiadamente en la escala regional pero también prestando atención a la generación de sensibilidades e iniciativas orientadas hacia la articulación con los procesos que involucran el nivel de la escala extrarregional.[5]

Por lo tanto y como ingrediente constitutivo de la noción de Sistema, la perspectiva que alienta la configuración del imaginario proactivo del PIRESC II hace referencia también a una disposición de apertura sistémica hacia los escenarios de lo extrarregional. Esa orientación encuentra su concreción a partir de las posibilidades que se van abriendo como resultado de los propios procesos intrarregionales.

Un elemento importante de destacar es que el esquema de los SUR tiene asiento en un contexto que presenta como una de sus características principales la existencia de niveles diferentes de desarrollo.[6] Esto tiene que ver tanto con la dimensión de las condiciones estructurales nacionales, como con la de las características que las instituciones presentan a nivel local. La consideración de estas condiciones y de estas realidades diversas conduce a establecer la búsqueda de un esquema de cooperación interinstitucional sustentado en el principio de la asociación cooperativa y solidaria. Este esquema está basado privilegiadamente "en un respeto indeclinable entre las instituciones. Y también en una disposición indeclinable y propositiva a reconocer entre una y otra de ellas sus capacidades y sus potencialidades diversas." [7]

El señalamiento anterior recalca en tomar como referente la propia cultura de prácticas y la historicidad de que se nutren las sensibilidades y los perfiles institucionales de la educación superior pública en Centroamérica. La pauta fundamental la da el aprovechamiento de las fortalezas y mejores desarrollos que las instituciones posean cada una de ellas en campos y regiones específicos de su quehacer académico e institucional, a fin de compartirlos con sus homólogas y de este modo propiciar el desarrollo de la

educación superior en la perspectiva de un proyecto de integración regional centroamericana. El anclaje de historicidad es importante de destacar, en la medida en que está asociado con el propósito de contar con una identidad centroamericana de la educación superior, que se pueda reflejar en las identidades institucionales particulares.[8] De aquí nacen la idea y el concepto de Sistema, una figura que permite la articulación de lo regional a partir de un principio de respeto a las diferencias nacionales y a las identidades institucionales específicas.

El relacionamiento interinstitucional y la cooperación en educación superior son así entendidos en el marco del PIRESC II "no como asistencia sino como una verdadera colaboración entre colegas." [9] De lo que se trata es de llevar a cabo la construcción de un escenario de cooperación interinstitucional basado en un *intercambio a profundidad y con reciprocidad*. G. Alfaro enfatiza aquí en la necesidad del diálogo como un elemento esencial de la construcción del escenario de interacción cooperativa y solidaria. La relación interinstitucional es entendida como una relación de diálogo abierto y recíprocamente constructivo; es decir y como quizá podría plantearlo Tierno Galván, el diálogo como propiedad y como movimiento privilegiado que articula el intercambio en términos de convivencia comunitaria." [10]

Este es un concepto que me interesa muchísimo compartir y enfatizar, porque creo que es el que nos puede proporcionar elementos y la orientación necesaria para proyectar nuestros esfuerzos de cooperación interinstitucional en perspectiva del concepto de internacionalización." [11]

La cooperación interinstitucional pautada por el valor de la reciprocidad y sustentada en el diálogo, ayuda a inventariar y organizar lo que cada cual ha logrado hacer y que significativamente se constituye en las fortalezas que podrá poner en común para compartir con las demás instituciones. Asimismo, como punto de partida con esto se logra rebasar o declinar la visión economicista del intercambio bajo precio o del relacionamiento interinstitucional que se establece privilegiando los propósitos económicos que se podrían alcanzar como producto de la comercialización de esas fortalezas acumuladas. [12]

En una de sus expresiones concretas y específicas, la experiencia y el ethos de la movilidad de los académicos que participan en los diferentes procesos

de los sistemas del CSUCA, descansan en una modalidad de "cooperación solidaria entre las universidades de la región, sin que esto implique cobro de honorarios más que la atención en ese lugar de su hospedaje y alimentación." [13] El servicio prestado y el trabajo realizado se sustentan en una colaboración recíproca y solidaria: "la idea nuestra es que lo que hemos ganado cada uno en sus instituciones es para compartirlo con otros. Y en el tanto estas fortalezas que hemos acumulado no sean compartidas y utilizadas por otros, no representan todavía un valor significativo para la universidad." [14]

La puesta en marcha de los Sistemas Universitarios Regionales ha significado el acercamiento y estrechamiento de lazos entre los académicos centroamericanos, llegando a constituir verdaderas comunidades de especialistas que se comunican, planifican trabajos conjuntos, conforman bancos de expertos y acuden, de manera solidaria, a contribuir en cualquiera de las universidades o unidades académicas que así lo soliciten o según se haya contemplado en el plan de desarrollo de cada sistema. [15]

La existencia concreta del espacio regional de interacción interinstitucional tiene como punto de partida y condición de posibilidad el que cada una de las instituciones miembros así lo ha dispuesto en acuerdo conjunto con las demás. Este acuerdo básico tiene alcances en el contexto regional, pero no necesariamente implica un compromiso para las propias instituciones en cuanto a la reestructuración o redefinición de sus prácticas y políticas internas. Esto es así, por lo general, salvo en los casos en que así quede especificado y que la institución o instituciones de que se trate hagan constar su disposición y voluntad de contraer los compromisos específicos que involucre la realización de determinadas acciones o bien el desarrollo de determinados procesos en o desde sus propios escenarios académicos institucionales.

La disposición cooperativa se mantiene vigente en todo caso sustentada en un mínimo de contenido programático, que hace en su lugar posible la operacionalización del esquema de los Sistemas Universitarios Regionales.

III.2. El esquema de los Sistemas Universitarios Regionales (SUR). El caso del Sistema de Carreras y Posgrados Regionales Centroamericanos (SICAR)

El Sistema de Carreras y Posgrados Regionales Centroamericanos (SICAR) es un caso de particular interés e importancia en el marco de los Sistemas Universitarios Regionales del PIRESC II.

Los programas regionales adscritos al SICAR representan iniciativas que tienen lugar en distintas universidades, pero no necesariamente en todas y cada una de ellas. Obviamente y, aún cuando la generación de este tipo de iniciativas responde estrictamente a los intereses y disposición de los grupos académicos locales que las impulsan, una vez que han sido incorporadas en el sistema regional pasan a ser no obstante de interés común para todas las instituciones. De hecho, en esto consiste el mecanismo de la acreditación de la categoría regional centroamericana; acreditación que otorga el CSUCA a través de los mecanismos del SICAR.

III.2.1. El Sistema y su composición

En el proceso de su reformulación a partir de 1996, el SICAR ha creado instancias y ha desarrollado instrumentos básicos para establecer las coordenadas de su funcionamiento, su orientación programática así como la legitimidad y alcances de su intervención o incidencia en pro del desarrollo del posgrado en la escala regional.

Similar a como está constituida la estructura de los demás sistemas que integran el PIRESC II, el SICAR está conformado en su estructura de dirección por un *Consejo Director* y en un segundo nivel por una instancia técnica especializada, la *Comisión Técnica de Evaluación*. En la base del Sistema, se encuentra la *Asamblea Académica*.

El *Consejo Director* es al interior del Sistema la instancia de más alto nivel. Tal como ocurre con todos los órganos de alto nivel de los SUR, en el Consejo Director se encuentran representadas todas las universidades, a través en este caso de los respectivos titulares de los sistemas de estudios de posgrado institucionales (vicerrectorías, decanaturas, facultades, etc., según sea el caso). Esta instancia tiene a su cargo la generación de la política de desarrollo del Sistema. asimismo, coordina con la Secretaría Permanente del CSUCA el desarrollo de todos los procesos, proyectos y actividades que conciernan al Sistema. En el caso en que así corresponda, canalizar al Consejo las propuestas que requieran de la aprobación por parte de la instancia de mayor rango jerárquico del CSUCA.

La *Comisión Técnica de Evaluación* es una instancia integrada por 7 expertos de reconocida trayectoria académica y de gestión en el campo del posgrado. Su función consiste en prestar apoyo técnico al Consejo Director del SICAR, en todos los temas relativos a nomenclatura, procesos y elaboración de instrumentos en el campo de la evaluación de programas.

La *Asamblea Académica* está integrada por los titulares de las direcciones de las carreras o programas acreditados y que forman parte del registro del SICAR. No tiene establecida una periodicidad específica para reunirse y su agenda se encuentra definida por la propia agenda del Consejo Director. Su función consiste en reunirse cuando el Consejo Director así lo determine, para conocer las propuestas y proyectos más importantes que atañen a la política y funcionamiento del Sistema. Igualmente, se convoca a la Asamblea Académica cuando se requiere realizar una evaluación estructural del Sistema.

Una cuarta instancia está constituida por los *Comités de Evaluación Externa*. Estos Comités son nombrados de manera ad hoc y son los encargados de llevar a cabo las visitas de evaluación externa a los programas en proceso de acreditación. Son nombrados por el Consejo Director y están integrados por especialistas del más alto nivel en su disciplina, que laboran en otras instituciones homólogas a la del programa bajo acreditación o bien en instituciones de fuera de la región centroamericana.

III.2.2. La acreditación y sus procedimientos

El SICAR concibe la acreditación se concibe como un esfuerzo permanente por el desarrollo y fortalecimiento del posgrado. En consecuencia, es una acción y un ejercicio sistemáticos que desde una perspectiva de naturaleza estratégica, mantiene un espacio de discusión y de reflexión en procura de visualizar las vías y mecanismos idóneos para el mejoramiento constante de los programas, las políticas, los instrumentos y las estructuras institucionales del posgrado. Pero este espacio es compartido y de colaboración recíproca; no se encuentra definido como un espacio que pueda ser aprovechado de manera unilateral; no ha sido constituido para favorecer este tipo de finalidades.

Por ende, la disposición cooperativa por parte de todas las universidades miembros se concreta en el marco del SICAR mediante el proceso mismo

que involucra el proceso de otorgamiento de la acreditación de la *categoría regional centroamericana* a una carrera o a un programa.

En breve, el proceso de acreditación consiste en lo siguiente. [16] La carrera interesada en la acreditación de la *categoría regional centroamericana*, debe realizar en primer lugar y por sí misma la primera etapa del proceso. Esta consiste en una autoevaluación de las condiciones académicas y de gestión en las que el programa se encuentra, lo que se realiza con base en el instrumento denominado *Guía de autoevaluación*. Los resultados de esta primera etapa constituyen los insumos para elaborar el documento de solicitud formal, el cual deberá ser canalizado a la Secretaría Permanente del CSUCA por el rector de la institución para que el Secretario General a su vez lo remita al Consejo Director del SICAR. Recibida en forma la solicitud, el Consejo Director del SICAR la transfiere a la Comisión Técnica de Evaluación, para su análisis y elaboración de recomendaciones. Recibido de vuelta un dictamen afirmativo por parte de la Comisión, el Consejo Director procede a nombrar de manera ad hoc un Comité de Evaluación para que se haga cargo de la siguiente etapa del proceso, que consiste en el proceso propiamente dicho de evaluación con fines de acreditación. Este Comité quedará integrado por dos pares académicos externos del más alto nivel que tengan competencia en el campo disciplinario a que pertenece la carrera o programa, y por uno de los miembros de la Comisión Técnica de Evaluación. Este último fungirá como coordinador del Comité.

El titular de la institución a la que pertenece la carrera o programa solicitante queda comprometido a remitir copia del informe de autoevaluación a cada uno de los miembros del Comité ad hoc constituido. Asimismo, la institución del programa solicitante adquiere el compromiso de cubrir a todos los miembros del comité los costos de transporte y de estancia que involucre su movilidad para realizar "in situ" el proceso de evaluación.

Concluido el proceso de evaluación, los dictámenes de evaluación son preparados por el Comité de Evaluación Externa y remitidos al Consejo Director para que este a su vez los presente a la consideración del Consejo del CSUCA. En cada dictamen se incluye una propuesta de recomendaciones para el mejoramiento de la calidad académica del programa.

El Consejo, con base en los dictámenes recibidos y dependiendo de las consideraciones contenidas en estos, puede tomar una decisión en cualquiera de los siguientes tres sentidos: a) otorgar la acreditación de la

Categoría Regional Centroamericana; b) otorgar la condición de “en proceso de asignación de la categoría regional centroamericana”; c) no asignar ninguna de las categorías anteriores. El dictamen final y recomendaciones para mejorar la calidad del programa será enviado por el Consejo del CSUCA al Rector de la institución a que pertenece el programa solicitante. La resolución final sobre acreditación es inapelable.

La dinámica que establece el proceso de evaluación de un programa con fines de acreditación involucra en el marco del SICAR una entretrejida actividad de prácticas de internacionalización. En primera instancia, el programa que solicita ser evaluado se abre a la consideración del escenario de relacionamiento interinstitucional que configura el Consejo Director, integrado por los titulares de posgrado de todas las instituciones miembros. En segunda instancia, ya en curso la participación de los pares académicos en el proceso de evaluación, conduce a que se configure un espacio de interacción que ubica no solo a los programas en tanto tales sino también a los propios académicos, en la perspectiva de prácticas de internacionalización vinculadas a aspectos tales como planes de estudio, investigación, gestión del posgrado, etc.

En sus repercusiones de política académica más estructurales, esta dinámica de prácticas de internacionalización del posgrado deviene para las instituciones en un jalonamiento de sus propias actividades y procesos sistémicos internos. Esto sucede al menos en dos sentidos. En primer lugar, aún cuando se diera el caso de que una institución por razones de infraestructura o bien porque no cuenta con la planta docente requerida, o incluso hasta por razones de política académica institucional, no estuviera en disposición de acoger las directrices de desarrollo que el SICAR define y promueve, no obstante la institución de alguna manera se encuentra involucrada y asume un compromiso desde el momento mismo en que cuenta con su titular de posgrado o en su defecto con su titular académico de más alto nivel, representado en el Consejo Director del SICAR. En segundo lugar, también es importante considerar el mecanismo establecido por el SICAR para el proceso de acreditación de una carrera o programa como regional centroamericano, que conduce a dinamizar la propia política y la propia actividad interna de las instituciones en torno al posgrado. Podría considerarse de nuevo el caso de que una institución no contara con su respectiva organización sistémica interna del posgrado. En una coyuntura como esta, no obstante, la situación planteada no excluye que académicos

de esta misma institución puedan participar como pares académicos en los Comités de Evaluación Externa. Y esto ya de por sí pasa a constituir al menos virtualmente un incentivo y un acicate para la institución de su propia dinamización y desarrollo de los estudios de posgrado.

La figura de los pares académicos constituye un elemento de articulación que desde una dinámica de discusión, reflexión y toma de posición internacionalizada del posgrado a través de los procesos de evaluación, allega elementos y genera dispositivos de desarrollo para la política académica interna de las instituciones.

En tal sentido, los procesos del SICAR constituyen efectivamente una puesta en acción de prácticas de internacionalización del posgrado, a partir de las cuales se define lo que puede considerarse como deseable en materia de acreditación interinstitucional e internacional del posgrado.

Finalmente y como puntualización de los principios en que se sustenta el esquema de relacionamiento interinstitucional del SICAR, es importante mencionar que los integrantes de la Comisión Técnica de Evaluación prestan sus servicios de manera ad honorem, de igual modo que lo hacen los pares académicos que participan en los Comités de Evaluación Externa. De este modo, el contexto de prácticas de internacionalización del posgrado que se efectualiza en el marco del SICAR, constituye un esquema de operacionalización concreta de acciones en las que por la vía de la disposición cooperativa y solidaria de las instituciones que integran el Sistema, el posgrado en Centroamérica alcanza a darse y a propiciar de manera apropiada un horizonte interinstitucional de orientaciones y desarrollos.

Como parte de las observaciones que cabe realizar a la operacionalización de los procesos de evaluación, A. Monge señala que es importante que se redefina el esquema de calendarización de las diferentes fases del proceso.

A nosotros no nos parece adecuado que se establezcan plazos muy cortos para hacer los procesos de autoevaluación. Al contrario, nos interesa realizar estos procesos a un ritmo que permita aprovecharlos al máximo posible. El propósito es lograr que los procesos sean eficaces, que se desarrollen con todas las pautas que están definidas por los instrumentos del SICAR, que sea un proceso provechoso más allá de simplemente cumplir con un formalismo.^[17]

A juicio del mencionado especialista, sería importante y provechoso contar con un mayor grado de flexibilidad en los ritmos de los calendarios usualmente definidos, es relevante mejorar el nivel de calidad del proceso mismo de evaluación; pero también, al propio tiempo, para que la dinámica de interacción académica que el proceso en cuestión favorece, sirva efectivamente a los programas como una oportunidad para mejorar sus condiciones académicas y sus procesos de gestión independientemente de los resultados a que finalmente conduzca el proceso de evaluación con fines de acreditación.

III.2.3. Los programas

Desde la gestión institucional y académica del posgrado, uno de los aspectos que A. Monge destaca como significativamente relevante y al que considera de un alto interés para los académicos universitarios, consiste en los procesos y espacios programáticos del CSUCA relacionados con el tema de la acreditación regional de programas de posgrado en el marco del Sistema de Carreras y Posgrados Regionales (SICAR).

La existencia del espacio interinstitucional regional del SICAR permite a las instituciones contar con un escenario en común en el que mediante el intercambio y la interacción constantes pueden acopiar y sistematizar elementos para definir y orientar la propia política de desarrollo del posgrado en la escala de lo nacional y lo local. Según señala A. Monge, en primera instancia el SICAR “nos ha servido precisamente como una forma de monitorear en qué situación están nuestros posgrados”[18]. Al propio tiempo, el SICAR también contribuye a interpelar con sus procesos a las propias instancias sistémicas y centralizadas de gestión del posgrado, a fin de que en la medida en que se encuentran vinculadas al Sistema en la doble dimensión de lo institucional local y de lo interinstitucional regional, pueden “incidir en cómo se está trabajando no sólo a corto plazo sino a mediano y largo plazo. La acreditación del CSUCA nos permite ver que algunos posgrados tengan un proyecto académico a más largo plazo del que tienen ahora. Y acercarnos a conocer cuáles son las debilidades”. [19] Todo lo cual supone asumir acciones programáticas de diagnóstico, de organización, definición de política académica institucional y de gestión en función de lograr una mejor proyección sistémica del posgrado en perspectiva de su fortalecimiento y mejor organización y gestión.

Tabla N° III.1: Relación de programas registrados en el SICAR al año 2004^[20]

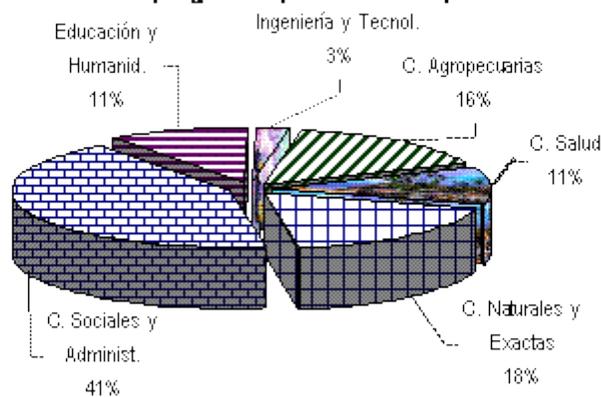
Guatemala	
<i>Universidad de San Carlos</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Licenciatura Centroamericana en Medicina Veterinaria. -Licenciatura Centroamericana en Zootecnia. -Maestría Centroamericana en Ingeniería Sanitaria. -Maestría Centroamericana en Manejo de Recursos Hidráulicos.
Honduras	
<i>Universidad Nacional Autónoma de Honduras</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Doctorado en Desarrollo. -Maestría en Astronomía y Astrofísica. -Maestría en Demografía Social. -Posgrado Centroamericano en Economía y Planificación del Desarrollo -Posgrado Latinoamericano en Trabajo Social.
Costa Rica	
<i>Universidad de Costa Rica</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Doctorado en Educación. -Doctorado en Gobierno y Políticas Públicas. -Doctorado en Sistemas de Producción Agrícola Tropical Sostenible. -Maestría Centroamericana en Administración Pública. -Maestría Centroamericana en Biología. -Maestría Centroamericana en Ciencias Agrícolas y Recursos Naturales con Énfasis en Suelos. -Maestría Centroamericana en Ciencias Biomédicas. -Maestría Centroamericana en Ciencias Políticas. -Maestría Centroam. en Estudios Interdisciplinarios en Discapacidad.

	<ul style="list-style-type: none"> -Maestría Centroamericana en Geografía. -Maestría Centroamericana en Geología. -Maestría Centroamericana en Historia. -Maestría Centroam. en Microbiología, Parasitología y Química Clínica. -Maestría Centroamericana en Química. -Maestría Centroamericana en Sociología. -Maestría en Artes. -Maestría en Ciencias de la Comunicación Social. -Maestría en Gerencia Agroempresarial. -Maestría en Gerontología. -Postgrado en Filosofía (Maestría y Doctorado).
<i>Universidad Nacional</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Maestría Centroamericana en Ciencias Veterinarias Tropicales. -Maestría Centroamericana en Integración. -Maestría Centroamericana en Manejo de Vida Silvestre. -Maestría en Política Económica. -Maestría en Relaciones Internacionales y Diplomacia.
<i>Instituto Tecnológico de Costa Rica</i>	Maestría en Computación
<i>Universidad Estatal a Distancia</i>	Doctorado en Educación
<i>Universidad de Costa Rica/Universidad Nacional</i>	Maestría Centroamericana en Estudios de la Mujer
Panamá	
<i>Universidad de Panamá</i>	Maestría Centroamericana en Entomología

Área disciplinaria	Total
---------------------------	--------------

Ciencias Agropecuarias	06
Ciencias de la Salud	04
Ciencias Naturales y Exactas	07
Ciencias Sociales y Administrativas	16
Educación y Humanidades	04
Ingeniería y Tecnología	1
Total	38

Gráfico 1: SICAR
Distribución de programas por áreas disciplinarias



El predominio del área disciplinaria de Ciencias Sociales y Administrativas en el registro de programas acreditados por el SICAR, con una participación del 41%, puede ser atribuido a uno de los rasgos principales que caracterizan el perfil institucional del CSUCA: su naturaleza y vocación como organismo cuya orientación programática se halla íntimamente vinculada a los procesos de la integración regional centroamericana. "No en todos los posgrados, pero en algunos de ellos y especialmente del área de Ciencias Sociales, el tema de la integración regional y el tema de Centroamérica como un área que es vista desde afuera y que puede trabajar de manera integral como una unidad frente a otros países, es importante."^[21] Esta orientación procede desde los planteamientos del primer proyecto promovido por los gobiernos de la región para llevar a cabo en los años sesenta un proceso de integración centroamericana.

Pero por otra parte, es importante destacar que a partir de 1995, año en que dio inicio la operacionalización del PIRESC II, el panorama de programas registrados en el SICAR se modificó significativamente. En ese año y como

una primera acción orientada a apuntalar una adecuada reactivación del Sistema, se procedió a un amplio proceso de acreditación y reacreditación de programas. Este proceso generó como resultado el otorgamiento de la categoría regional centroamericana a 23 programas, entre ellos dos carreras de licenciatura que ostentaban esa condición desde la década de los sesenta, momento en que la orientación del SICAR no tenía puesto el acento tanto en el posgrado como en el proyecto de contar con carreras y programas regionales.[22]

A la fecha, el SICAR cuenta con un registro de 38 programas. Esto da una diferencia de incremento entre 1995 y 2004 de alrededor del 40%. Pero además, la diferencia también es importante de destacar a propósito de los programas registrados por áreas disciplinarias. De las áreas disciplinarias en que se distribuían los programas registrados en 1995, la de Ciencias Sociales y Administrativas ocupaba el 48%, seguida por la de Ciencias Agropecuarias con un 21%, la de Ciencias Naturales y Exactas con un 18% y por último la de Ciencias de la Salud con un 13%. [23] En la actualidad, la distribución presenta una disminución del 7% en Ciencias Sociales y Administrativas, del 5% en Ciencias Agropecuarias, del 2% en Ciencias de la Salud, mientras que en el área de Ciencias Naturales y Exactas el porcentaje de distribución se mantiene el mismo que en 1995. Las disminuciones identificadas pueden ser atribuidas en primera instancia al hecho de que para el año 2004, aparecen dos nuevas áreas en el registro general de los programas, la de Educación y Humanidades y la de Ingeniería y Tecnología. En segunda instancia y, tomando en consideración las apreciaciones de A. Monge, el incremento tanto en programas como en el conjunto de las áreas disciplinarias, respondería a que efectivamente la acreditación de la categoría regional centroamericana que otorga el SICAR, constituye para los programas un elemento importante que contribuye a darles un mejor perfil y a generarles mejores condiciones para el desarrollo de su proyección a nivel internacional. La acreditación del SICAR constituye "un sello de calidad"[24], que para el caso por ejemplo de las posibilidades de obtener recursos de la cooperación internacional, favorece condiciones y eleva la imagen de los programas.

Como puntualizaciones adicionales a partir de lo que revelan los datos anteriores, cabe señalar que aún cuando el área de Educación y Humanidades presenta todavía una distribución baja de apenas el 11%, sí es notable que precisamente uno de los programas recientemente acreditados en esta área lo sea un programa a distancia, el Doctorado en

Educación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. También es notable que de las áreas disciplinarias que en este momento presentan la mayor proporción de programas bajo la condición de programa con acreditación vencida, lo sea la de Ciencias Agropecuarias. En esta área el 66% de los programas registrados presentan esa condición, proporción que representa a su vez el 50% del total de los programas que aparecen en este momento bajo esa condición.[25]

III.2.4. Incidencias del SICAR en las estructuras y política institucionales del posgrado

La proyección organizada y sistémica del posgrado a que interpela el escenario del espacio interinstitucional regional del SICAR genera una serie tanto de oportunidades como de desafíos en la escala de lo institucional-local. Bajo ese ángulo, uno de los principales aportes está dado lógicamente por la determinación de responsabilidad que implica abrir a la participación de otros la inspección de lo que internamente se hace.

La dinámica de internacionalización del posgrado en el marco del SICAR se fundamenta en la articulación concreta y específica del relacionamiento interinstitucional que el Sistema posibilita e incentiva. Esta dinámica de internacionalización además se constituye como tal fundada a partir del principio de asociación cooperativa y solidaria. Las políticas del SICAR, sus proyectos y directrices programáticas lo mismo que su plataforma instrumental, son representativas de los propios intereses de las instituciones en la medida en que estas mismas a su vez son los actores principales que definen las políticas y las orientaciones programáticas del Sistema.

El escenario de trabajo y de intercambio académico constituido en Centroamérica en el marco del SICAR, establece un proceso de acción interinstitucional y una dinámica que se configuran como los referentes a partir de los cuales las instituciones generan en consecuencia sus propias políticas y definen su horizonte de desarrollo en materia de posgrado.

En el tema del posgrado, a nosotros el SICAR nos ha servido (...) para analizar cuál es la situación de, por ejemplo, aquellos programas de posgrado que hasta cierto punto trabajan con cierta autonomía en relación con el funcionamiento del Sistema de Estudios de Posgrado. De este modo, se puede realizar un esfuerzo en el que la institución al estar participando en los procesos del SICAR, tiene a través del Sistema de Estudios de

Posgrado la posibilidad de una vinculación que le permite incidir en la forma como se está trabajando y esto no sólo a corto plazo sino a mediano y largo plazo.[26]

Desde el punto de vista de la organización institucional interna del posgrado, el SICAR proporciona a las instituciones elementos e información que les permiten poner en contraste el desempeño y funcionamiento de las propias instancias con las que internamente cuentan para tales efectos. La participación en el sistema regional se convierte de entrada en un punto de referencia que pone de relieve los grados de dispersión o de integración con que en cada caso están operando los sistemas y políticas de posgrado existentes en las instituciones. Esto suscita a su vez y en el mismo movimiento una reflexión obligada en torno a las características y consistencia de la estructura o esquema de organización con el que están operando las instancias institucionales internas; esto es, direcciones, secretarías, vicerrectorías, decanaturas, etc. En las instituciones de educación superior pública de Centroamérica, las denominaciones de las instancias a cargo del posgrado varían en función del tipo de estructura organizativa de las diferentes instituciones; también ocurre así según el nivel en el que estas instancias están situadas en el organigrama institucional.

Pero por otra parte, el SICAR también interpela a las instancias institucionales en el marco de la perspectiva de la internacionalización. Un aspecto que señala con énfasis M. Pérez y que representa parte sustantiva de la visión estratégica para el desarrollo del posgrado como resultado de la existencia del espacio interinstitucional regional, lo constituye salvar el riesgo de debilitarse frente a la oferta académica internacional de programas de posgrado, "que no aportan nada al desarrollo institucional y que, por lo demás, se trata de acciones de carácter predominantemente coyuntural, en función específica de dar respuesta a eventuales demandas del mercado de trabajo." [27]

La orientación privilegiada del posgrado pasa a ser entendida en consecuencia como de carácter estratégico. Esto quiere decir que la política de desarrollo del posgrado no consiste en la reducción a las demandas eventuales del mercado o a intenciones de la política pública estatal en materia de educación superior. El posgrado como cualquier otro de los componentes esenciales de la actividad y del proyecto académico institucional no responde sino a una articulación con compromisos referidos a las necesidades del desarrollo nacional y regional integrales. [28] En esta

perspectiva, en Centroamérica, por tanto, la internacionalización del posgrado en el marco del SICAR está entendida en términos de la contribución que debe prestar al fortalecimiento de las orientaciones estratégicas de la educación superior, la autonomía universitaria, así como el desarrollo de la inter, multi y transdisciplinariedad dentro de una lógica de articulación con las instituciones del Estado, el sector productivo, las organizaciones de la sociedad civil.

Como tales, las prácticas de internacionalización del posgrado que el SICAR favorece y promueve, configuran así un referente en la escala regional: interpelan y comprometen a las instituciones desde el punto de vista de sus relaciones interinstitucionales. Cada una de las instituciones y con independencia de la propia política interna definida en cada caso para el desarrollo del posgrado participa de la discusión, las reflexiones y la definición de acciones y políticas para el fortalecimiento de las orientaciones programáticas del sistema en la escala regional.

Destacar lo anterior equivale a poner de relieve de qué manera opera en concreto uno de los más importantes principios de articulación en los que se cristalizan, en la escala regional y en el marco del PIRESC II del CSUCA, las prácticas de internacionalización de la educación superior pública en Centroamérica. Tal como se puede apreciar, se trata de la disposición de colaboración conjunta y recíproca, que constituye privilegiadamente una de las dimensiones fundantes del principio de asociación cooperativa y solidaria.

En la perspectiva de A. Monge, el SICAR tiene la doble cualidad de ser al propio tiempo “un ente acreditador pero también un ente de cooperación.”^[29] Por esa razón, parece obligado considerar también los espacios y posibilidades de articulación que el SICAR desde su propia dinámica específica favorece como proyección en la escala extrarregional.

Las posibilidades de esta proyección internacional son de diversa vía: a) facilitan una imagen de interlocutor en Centroamérica que genera condiciones para el intercambio, el establecimiento de proyectos de investigación o la realización de actividades académicas tales como seminarios, simposios, conferencias, etc. b) favorecen un reconocimiento ante agencias de cooperación internacional que apoyan el desarrollo del posgrado mediante becas o mediante financiamiento para la realización de pasantías, seminarios, congresos, etc.

La existencia de programas regionales contribuye a la constitución de identidades disciplinarias y de puesta en común de temas de investigación conjunta en la escala regional; a su vez, desembocan en la constitución de grupos de trabajo que adquieren visibilidad y posicionamiento en la escala extrarregional. De este modo, los programas regionales amplían y fortalecen sus posibilidades de acceso a fuentes de financiamiento para proyectos de investigación, para la movilidad de los estudiantes y la disposición de recursos para becas y pasantías. Pero por otra parte, el espacio regional que los programas delimitan, permite a su vez proporcionar cobertura y respaldo a académicos e investigadores de instituciones de los otros países de la región para promover sus propias actividades académicas y desarrollar relaciones a escala extrarregional.

A juicio de A. Monge: "Definitivamente la cooperación internacional ve en la acreditación regional que otorga el SICAR una garantía o un sello de calidad y efectivamente para el caso de algunos de nuestros programas esto está funcionando así."[\[30\]](#) La obtención de recursos de cooperación internacional para los programas de posgrado es decisiva, sobre todo en escenarios como el de la educación superior centroamericana donde por lo general la disposición de financiamiento es débil o incluso inexistente para las acciones y proyectos de posgrado. Son diversos los aspectos que es posible atender de ese modo. Desde una mejor organización, fortalecimiento y estabilización de los programas y de los proyectos de investigación que ellos auspician, hasta la posibilidad de atenuar la tendencia a la fuga de cerebros que se produce como resultado de la necesidad de que los interesados se vayan a hacer maestrías y doctorados al extranjero por carecer en el país o en la región de las oportunidades y de los programas adecuados.

A. Monge destaca así especialmente el papel que han jugado en la región el DAAD y la Cooperación Francesa, que sobre todo en el primer caso mantiene un programa de becas amplio que apoya a centroamericanos para que realicen estudios de posgrado en instituciones de esta misma región.[\[31\]](#) Asimismo, esta proyección de internacionalización presenta la ventaja de que también puede ser muy flexible. Se puede llevar a cabo desde diferentes instancias: desde la dirección del programa, desde la instancia central de posgrado de la universidad, o bien desde el Consejo Director del SICAR y la Secretaría Permanente del CSUCA.

La acreditación regional del SICAR proporciona a los programas un reconocimiento y un espacio propicios para el establecimiento de condiciones de liderazgo académico en la escala regional. No obstante, desde la filosofía en que se sustenta el SICAR, esto no se interpreta tampoco como si se tratara de un otorgamiento de credenciales que permitiera a los programas crear condiciones para apropiarse o cubrir el espacio académico específico en el que operan.

El SICAR ante todo y la acreditación que el SICAR otorga representan un compromiso. Este se cifra en el compromiso de integrarse a las acciones de cooperación asociativa y solidaria interinstitucionales que desde el CSUCA se promueven en pro del fortalecimiento en general de la educación superior pública regional. Disciplinariamente, se trata de pensar lo regional, incorporar el componente de lo regional como un componente esencial de la formación. Se trata de que los posgrados contribuyan también sustantivamente con la formación de recursos humanos comprometidos con los procesos del desarrollo en la perspectiva de la integración regional.

III.3. Especificidades de la internacionalización de la educación superior en el contexto de los Sistemas Universitarios Regionales del PIRESC II

III.3.1. Reforma académica

En una institución de educación superior pública centroamericana, la Universidad Nacional (Costa Rica), las prácticas y las articulaciones de internacionalización contribuyen a ampliar y enriquecer la perspectiva y los procesos de la reforma académica.[32]

En esta institución un proceso de esa naturaleza se llevó a cabo entre los años 1996 y 1997. En su perspectiva, G. Alfaro destaca que uno de los aspectos de enfoque importantes de esta experiencia consistió en que la reforma académica "requiere ser pensada en términos de cuál es el papel que les corresponde jugar a las instituciones de educación superior en el concierto de las universidades del mundo." [33] La reforma académica implica necesariamente y como criterio de ingreso, la discusión y la reflexión acerca de "qué pasa en diferentes lugares, qué tipo de discusiones se están dando alrededor de la universidad como tal, de manera que esto permita observarnos a nosotros mismos qué tanto estamos insertos en ese mundo de la universidad." [34] Esa conceptualización se inscribe significativamente

en el planteamiento más general que por su parte realiza É. Morin: "El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria que van a incrementarse en el siglo XXI y el reconocimiento de la identidad terrenal que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos, deben convertirse en uno de los mayores objetos de la educación."[\[35\]](#)

La reforma académica, no obstante, no se impulsa restringidamente en atención a que los cambios que acontecen actualmente en el mundo representen una nueva realidad de condiciones y requerimientos para las instituciones de educación superior. Se lleva a cabo predominantemente porque en el contexto que establecen esos cambios se hace necesario y urgente la búsqueda y recuperación de "la esencia del ser de la universidad."[\[36\]](#) Así, la perspectiva de la reforma no consiste en una representación especular unilateral ni tampoco en un abandono o desplazamiento de la propia identidad institucional. A propósito de este proceso en la Universidad Nacional, la importancia de la relación de internacionalización la sitúa G. Alfaro como un elemento de entrada en los siguientes términos:

Nosotros teníamos que generar internamente nuestros propios acercamientos, conociendo al mismo tiempo y por supuesto cómo se han acercado otros, cómo lo han hecho otros, y aquí también a partir de un trabajo responsable en el sentido de ser conscientes de que no estamos construyendo sobre la nada, sino que estamos conociendo qué se ha hecho, cómo se ha hecho, trayéndolo para discutirlo al interior de la universidad, posicionándonos ante eso y, en el marco de nuestra propia cultura institucional, viendo qué posibilidades reales tenemos de abordar con propiedad procesos de esta naturaleza.[\[37\]](#)

En esa óptica, se pretende que la relación de internacionalización sirva como una matriz de relacionamientos interinstitucionales que posibilite la obtención de parámetros y criterios así como el acceso a otras experiencias con las cuales es factible iniciar una interlocución, un diálogo y un intercambio propositivos. De este modo, la pista de la internacionalización aporta un dispositivo que contribuye a llevar a cabo el acto de pensar acerca de lo que la institución está construyendo mediante su proceso de reforma, de manera tal "que nos ponga en sintonía con lo que está pasando en las demás universidades."[\[38\]](#) En la perspectiva de G. Alfaro, el referente de la internacionalización proporciona así parámetros para identificar de manera apropiada no sólo la situación en la que la institución se encuentra, sino

también para reconocer cuál es la especificidad que la diferencia y que le otorga su particular identidad institucional.

En la Universidad Nacional, el proceso de reforma académica contribuyó a la consecución de dos propósitos: a) la construcción apropiada de un concepto de calidad así como el establecimiento de los parámetros y estándares correspondientes para operacionalizar dicho concepto en su aplicación a los diversos procesos académicos y de gestión que se debían llevar a cabo en la institución; b) la revisión del espectro de actividades, procesos y proyectos que constituían la dinámica en general de la institución, a fin de reorganizarlos a partir del principio de la calidad pero también en función de establecer una política clara e integrada para articular y llevar adelante el proyecto de desarrollo académico e institucional. En el contexto de esta dinámica de reforma, G. Alfaro destaca lo siguiente:

Aquí fue muy importante tener la participación de pares externos, que nos permitieran reflexionar sobre eso que estábamos definiendo, porque nos encontrábamos con universitarios de otras partes del mundo, precisamente en perspectiva de esta idea de la internacionalización. Conocer lo que opinan otros académicos de contextos culturales diferentes, pero con la idea presente de que somos todos universitarios. [39]

La revisión y redefinición de las carreras y los planes de estudio a que condujo en este caso la reforma académica, tuvo como propósito profundizar en el fortalecimiento de aquellos componentes que contribuyeran a la consolidación de su función académica y para que, al propio tiempo, esto sirviera para descartar aquellos aspectos que únicamente servían para distraer los esfuerzos y que captaban una inversión escasa o nulamente provechosa.

El proceso condujo en un primer momento a la definición de cinco áreas académicas para el desarrollo estratégico prioritario del proyecto institucional. Esta primera etapa fue realizada básicamente con la participación de los distintos sectores académicos internos de la institución.

Para el desarrollo de la segunda etapa, G. Alfaro destaca nuevamente la relevancia de mantener presente la relación de la reforma con el referente de la internacionalización, que en este caso alcanza a expresarse a través de la participación de los pares académicos externos. Estos participaron en el proceso de reestructuración de las carreras, cuando ya habían sido

tomadas las decisiones en torno al establecimiento de las cinco áreas en las que se concentraría el desarrollo del nuevo proyecto académico institucional. Con los pares académicos externos se llevó a cabo un análisis y evaluación de la forma en que las diferentes carreras quedaban inscritas y de qué manera articulaban sus planes de estudio en función de los objetivos y requerimientos académicos de desarrollo planteados en las cinco áreas definidas.

La participación de los pares académicos externos “fue muy importante, porque entonces constituye una llamada desde afuera, que nos proporciona insumos para enriquecer la perspectiva con la que ya habíamos trabajado en la primera fase y que contribuye a profundizar el proceso y nos proporciona elementos para rectificar y reorientar las cosas.”[40] De los resultados del trabajo de intercambio, discusión y reflexión realizado en esta segunda fase con participación de los pares externos internacionales, se configuró un conjunto de nuevas decisiones que condujeron a una reestructuración académica de segundo nivel para el conjunto de las carreras y programas de la universidad y en función de operar los ajustes que se identificaron como necesarios para la construcción de un proyecto académico institucional.

Uno de los propósitos centrales del proceso de reforma académica en mención, consiste en la búsqueda del mayor equilibrio posible entre las exigencias que las instituciones de educación superior afrontan en su relación con lo internacional y, por otra parte, su compromiso y su capacidad de respuesta con respecto a las necesidades sociales y el proyecto de desarrollo nacional.

La consideración de la relación de internacionalización asociada al análisis y rediseño de los planes de estudio condujo en el marco de esta experiencia a la incorporación de la perspectiva de la flexibilización y de la interdisciplinariedad en los planes de estudio, estableciendo la modalidad de cursos optativos de manera que los estudiantes dispongan de mecanismos para vincularse con otras áreas. “Eso está presente aquí, las ideas de la flexibilidad y el referente de la internacionalización, de manera que al estudiante se le proporcione una formación con las habilidades adecuadas para enfrentarse al mundo en el que le toca trabajar y desarrollarse en la actualidad.”[41]

III.3.2. Gestión institucional

La incorporación de la internacionalización en la gestión institucional de la educación superior, constituye uno de los ámbitos en los que han concentrado sus estudios algunos investigadores durante los últimos años. Así ocurre por ejemplo con el enfoque de internacionalización de la gestión institucional que inventaría, describe y promueve en sus publicaciones J. Gacel-Ávila. Este enfoque hace énfasis en la necesidad de prestar atención por el desarrollo y fortalecimiento de las oficinas de cooperación internacional, tanto en sus aspectos técnicos, de recurso humano calificado, de programación y política como en fijar un posicionamiento de estas oficinas en el organigrama institucional que les otorgue una visibilidad adecuada así como una disposición protagónica en la toma oportuna y fundamentada de decisiones en materia de cooperación internacional.

En las instituciones de educación superior centroamericanas, las prácticas y acciones concretas de internacionalización que se observan desde las instancias de gestión de la cooperación internacional, revelan una preocupación y una orientación por ocuparse de aspectos cruciales que conciernen a los procesos de cambio y fortalecimiento académico e institucional, más que en la formulación de una política expresa de internacionalización de la gestión que se consignara en las declaraciones de misión y visión así como en las directrices de política en las que tiene su sustento el funcionamiento de estas instancias.

El funcionamiento de las oficinas de cooperación internacional y de su reestructuración técnica y programática así como de su posicionamiento en el organigrama de la institución, es objeto de una preocupación importante como orientación que permite a las instituciones de educación superior organizar y considerar ejes de política prioritarios para el desarrollo de la cooperación internacional y en cuyo contexto se puedan reunir los diversos esfuerzos de la comunidad académica a fin de integrarlos, codificarlos y poder atenderlos de una manera más fluida y oportuna.

A este respecto y a propósito de la experiencia que presenta la Universidad de Costa Rica, M. Murillo pone el énfasis en la necesidad de que las oficinas de cooperación internacional o de asuntos internacionales constituyan una instancia especializada y situada en una posición jerárquica de alto nivel, con el encargo expreso de organizar de manera integrada la gestión de la vinculación internacional de la universidad. Para M. Murillo, en las instituciones de educación superior, no es difícil hallar una situación de

dispersión y de desorganización a propósito, por ejemplo, de los convenios de cooperación suscritos por la institución. La existencia de las oficinas de cooperación internacional no garantiza por sí misma una adecuada gestión, organización y jerarquización de las relaciones establecidas mediante los convenios.

Como parte de las debilidades observables, existen casos en los que la propia oficina de la Rectoría se encuentra involucrada en convenios de los que la instancia de cooperación internacional no posee conocimiento alguno. Pero esto también ocurre con las vicerrectorías, las facultades y los institutos de investigación, "para no decir que cuanto decano y director de escuela que existe en la universidad no pueda aguantar la tentación de firmar una carta de compromiso o un convenio con un socio que tenga en el extranjero."^[42] Esto conduce a la existencia de un registro de convenios que se suscriben bajo el entusiasmo de un contacto ocasional pero que después de dos o tres acciones y tras la inversión de esfuerzos importantes, pasan a formar parte de los papeles guardados; no obstante, a pesar de su escaso nivel de repercusión y de la dispersión en la que se inscriben, no dejan de representar un esfuerzo así como un compromiso al que la institución debe dar respuesta en el momento en que así se requiera.

Las instancias institucionales de cooperación externa y de asuntos internacionales deben operar con "un mandato muy amplio, pero que tampoco sea muy general".^[43] Es decir, requieren operar con un "plan de desarrollo"; a su vez, este plan debe contar con una estrategia que lo articule con la política de desarrollo académico e institucional. A juicio de M. Murillo, estos dos requisitos son fundamentales. La gestión de las relaciones internacionales y de la cooperación externa en la universidad, a nivel jerárquico, deben estar situadas como entidades especializadas en las oficinas de Rectoría, de manera tal que esto permita efectivamente apoyar "los distintos aspectos relacionados con la internacionalización en las vicerrectorías y a través de las vicerrectorías en las facultades, las escuelas, los departamentos, los institutos, etc."^[44] Esta labor, no obstante, no es garantizada con la sola ubicación de la oficina en un adecuado nivel de jerarquía, sino que debe además contar con un programa que trace con claridad sus lineamientos y horizonte de desarrollo.

La gestión de la internacionalización se encuentra así necesariamente organizada e inscrita en la política de desarrollo académico e institucional; encausa al menos en parte un eje de transversalidad que sirve de

articulación para el quehacer académico a distintos niveles; sus propósitos consisten en organizar y dar un marco de coherencia y de integración a las iniciativas que se llevan a cabo desde los distintos espacios del escenario académico institucional.

Por otra parte, en perspectiva de internacionalización, la gestión institucional de la cooperación internacional no está estrictamente restringida a las funciones técnicas o de atención específicamente referida a la contabilidad y gerencia administrativa de proyectos, en particular de investigación. Más allá de esto, se trata sustantivamente de embonar una acción programática con un proyecto de desarrollo académico integral de la institución.^[45] La gestión de la cooperación internacional se encuentra así inscrita en la política de desarrollo académico institucional, en cuyo contexto adquiere su significado pero donde además se configura como un espacio y como un instrumento dinámicos de relevancia en el entramado programático de la institución.

En la medida en que la gestión de la internacionalización es susceptible de ser colocada en estas coordenadas, amplía sus competencias y corta el riesgo de diluirse en generalidades; cierra el paso también a la práctica de las iniciativas dispersas que los académicos llevan a cabo y que en no pocos casos se colocan a contrapelo de las propias políticas institucionales definidas. Al respecto, M. Murillo señala especialmente el caso de la investigación, ámbito donde cada vez más y sobre todo en el contexto de la sociedad del conocimiento, hay una concentración de intereses y tiende a intensificarse la inversión de recursos que las instituciones de educación superior allegan desde diversas fuentes y agencias de cooperación internacional.

En el planteamiento a propósito de la reciente creación en julio de 2002 de la Coordinadora General de Cooperación de la Universidad de San Carlos, la importancia de una política integrada para incorporar la relación de internacionalización en la gestión institucional, se sustenta en la constatación de que en esta institución la dinámica de relacionamiento internacionales se ha visto incrementada "en los últimos 10 años (...) no sólo en actualización de cuadros docentes, sino en cuanto al inicio de proyectos de cooperación con países centroamericanos, algunas de sus unidades académicas han sido seleccionadas como centros de referencia a nivel

regional, lo que incrementó el trabajo de la oficina de Cooperación Internacional”.[46]

Ante esta situación, se dispuso crear la Coordinadora General de Cooperación “con dependencia jerárquica de Rectoría.”[47] En el documento oficial se define a la cooperación internacional como “una herramienta importante en el fortalecimiento de la USAC”. La expresión ‘internacionalización’ aparece una única vez en el texto, y se encuentra referida fundamentalmente al tema de la cooperación internacional, a la que se considera como un importante “medio para modernizar nuestra Universidad.”[48] Asimismo, la creación de la Coordinadora es concebida en términos de la constitución en la universidad del “Sistema Universitario de Cooperación”. Este está orientado a contribuir activamente con el mejoramiento de la calidad y cantidad de la gestión de la cooperación que realiza la institución ante instancias nacionales e internacionales, que incluye la formulación, seguimiento y gestión de la Cooperación, así como el fortalecimiento de la capacidad de sus gestores.[49] En consecuencia, la relación de internacionalización está a su vez concebida como un mecanismo inscrito al interior de la política institucional de cooperación. Se le entiende en relación con “la suscripción de importantes acuerdos para desarrollar en forma conjunta investigaciones, proyectos, formación, capacitación y actualización de recursos humanos, e integración a redes de investigación y desarrollo (...) que fusionan el conocimiento generado en las principales universidades y centros de investigación del mundo.”[50]

En la óptica de G. Alfaro, constituye un paso muy importante en la modernización de las estructuras de la gestión institucional en educación superior, inscribir la relación de internacionalización en la gestión, a propósito de la organización y optimización programática y de funcionamiento de las oficinas de cooperación internacional. Es decir, abrir desde el CSUCA un espacio específico para el establecimiento de mecanismos de coordinación entre las direcciones de las oficinas de cooperación de las universidades. Esto permitiría mantener una labor de análisis constante de los escenarios y de las oportunidades internacionales de cooperación existentes para la educación superior, con la finalidad de organizar mejor los esfuerzos y compartirlos.

Independientemente de que existan intereses diversos en las universidades e independientemente de que existan diversas ofertas de cooperación, es no

obstante importante aunar y coordinar los esfuerzos. Tal como señala S. Didou:

En efecto, si bien las instituciones nacionales de excelencia han siempre llevado a cabo actividades internacionales, la concepción, la programación y la planeación de éstas han cobrado nueva vigencia en el contexto tanto de los procesos específicos de integración subregional como de las políticas de cambio educativas implementadas a finales de los ochenta.[51]

La colaboración en proyectos conjuntos entre las instituciones de educación superior centroamericanas no se lleva a cabo únicamente en la dimensión de relacionamiento que define el marco del PIRESC II del CSUCA. Existe también la otra dimensión en la que se establecen espacios y se llevan a cabo esfuerzos de colaboración interinstitucional tanto de manera bilateral como entre diferentes universidades. El encuentro de las instituciones en el escenario asociativo regional que conforma el marco del CSUCA, constituye no obstante a juicio de G. Alfaro la matriz desde la que es posible la emergencia de esta segunda dimensión o escenario de la cooperación interinstitucional.[52] A su juicio, la existencia del CSUCA constituye de por sí el referente de cooperación interinstitucional que con su ethos y con sus heurísticas interpela y convoca a las instituciones a optar por la puesta en común de intereses y expectativas para el desarrollo académico e institucional a través de proyectos conjuntos y compartidos.

En la perspectiva de la Coordinadora General de Cooperación de la Universidad de San Carlos, la estrategia de internacionalización incorporada en la gestión institucional está asimilada en función de las interacciones y tendencias que en el desarrollo de la educación superior se han configurado a escala regional centroamericana durante los últimos años. A propósito de ello y en referencia a ámbitos que se encuentran específicamente contemplados como parte de las áreas de trabajo del PIRESC II del CSUCA, señala que: "es importante que esta cooperación funcione en doble vía y que ofrezca una relación a nivel internacional que involucre intercambio de docentes, investigadores, estudiantes y personal administrativo, la adopción de planes de estudio homologables, validación de estudios realizados en el extranjero, así como poner en marcha proyectos de cooperación para el desarrollo institucional y nacional."[53]

En consonancia con lo señalado por G. Alfaro, M. Murillo considera asimismo como una acción importante el propio intercambio que las instituciones de

educación superior pueden establecer entre sí a propósito de fortalecer los procesos y plataformas internos para la gestión de la internacionalización.

Existen casos de ofertas de cooperación internacional a las que es más factible tener acceso si un proyecto es presentado conjuntamente por dos o tres universidades que si lo hace únicamente una de ellas.[54] Y si es que todavía ha de prevalecer un comportamiento de competencia entre las instituciones por el acceso a los recursos disponibles de la cooperación internacional, conviene entonces plantearse el principio de que dicha competencia se sustente en la calidad de los proyectos, pero manteniendo además la perspectiva puesta en que “los proyectos pueden ser interinstitucionales.”[55] No obstante, este segundo escenario requiere todavía de mayor consolidación y, sobre todo, de realizar esfuerzos y crear un ambiente de relación interinstitucional que permita superar las todavía presentes prácticas de desconfianza que ponen en riesgo la posibilidad de contar con mejores resultados. La colaboración abierta y franca entre las instituciones así como una gestión de cooperación coordinada interinstitucionalmente favorecen el acceso a los recursos de la cooperación internacional. G. Alfaro ilustra esto señalando el caso de una coordinación existente entre la Universidad de Costa Rica, UNAN/León (Nicaragua), Universidad de Panamá y la Universidad Nacional (Costa Rica), donde un proyecto fue presentado conjuntamente por estas instituciones y actualmente se encuentra en desarrollo con el apoyo de la cooperación alemana.

Pero en todo caso el énfasis sigue estando puesto en una perspectiva de cooperación recíproca y basada en la solidaridad. La competencia o la competitividad, si cabe este concepto en el contexto de las relaciones interinstitucionales en la educación superior, ello se debería entender en último término como una disposición de competitividad de la institución consigo misma: “si la competitividad es una propuesta contra el conformismo al interior de la institución, ahí tiene sentido”. [56] Es decir, asumir la competitividad como un dispositivo que enfrenta a las instituciones con los propios referentes y aspiraciones de superación [57], como una relación de tensión entre lo que la institución está haciendo ahora y lo que constituye su horizonte ideal de desarrollo,

III.3.3. Intercambio académico

En educación superior, el intercambio académico constituye uno de los ámbitos del quehacer institucional que ofrece la posibilidad de generar diversas vinculaciones en función de la dinamización del proyecto académico institucional.

En la Universidad Nacional (Costa Rica) y, en el marco de los resultados de la reforma académica, el intercambio académico es visualizado y definido como un componente inscrito en las prioridades institucionales. La incorporación como tal del intercambio académico está planteada asimismo en términos de un proceso gradual, sistemático y organizado, siguiendo lineamientos de desarrollo académico e institucional. La incorporación de la perspectiva de la internacionalización en el proyecto institucional a raíz de la reforma académica, obliga a estructurar el intercambio académico como un componente que no puede ser dejado a la libre iniciativa de académicos o de un conglomerado de unidades académicas dispersas. La orientación consiste en que "todas las carreras tienen que ir incorporando a sus académicos en estos procesos."[\[58\]](#) Por lo tanto, el intercambio permite no sólo la formación en términos de titulaciones, sino al propio tiempo amplía los espacios para compartir trabajo con investigadores así como con profesores de otras universidades y regiones del mundo.

El intercambio académico es incorporado en la política institucional de desarrollo académico y, concomitantemente, adquiere un lugar específico en la política y la disposición presupuestaria. Pero además, desde el punto de vista de la relación de internacionalización implicada en la labor de gestión, el intercambio académico se sustenta también en una acción de colaboración interinstitucional recíproca. Ésta se expresa mediante la suscripción de convenios en los que además de establecerse los intereses, modalidades y propósitos académicos del intercambio, también se busca la reciprocidad y equidad en la aportación y distribución de los costos.

En su análisis retrospectivo del proceso de internacionalización referido al intercambio académico, M. Murillo recalca por su parte el ejemplo del establecimiento de la Escuela de Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica, creada como resultado del aporte que generó para la institución la presencia de profesores extranjeros de Europa, América del Sur y Norteamérica. Así, en su opinión es de gran importancia contar con programas amplios y flexibles de intercambio académico de profesores,

“precisamente por la influencia y por la apertura que la presencia de estos profesores le da a la institución.”[59]

Un programa de esta naturaleza debe ser también organizado en función de una relación de doble vía. Tan importante como es la presencia de profesores extranjeros en las aulas de la institución, también lo es la formación de los propios profesores en el exterior. Para las instituciones siempre es valioso contar con académicos formados en otras culturas, que hayan tenido contacto con otras visiones de la formación y que se hayan nutrido con los estilos diversos de la identidad universitaria así como que hayan tenido la experiencia de una relación con diferentes sensibilidades culturales.

Por lo tanto, académicos con una formación que les permite tener un criterio amplio no sólo de la enseñanza sino del propio conocimiento, de su producción, de sus usos y condiciones; capaces en síntesis de “reconocer la unidad y la complejidad humanas”[60]; la ‘educación para la comprensión’. En palabras de É. Morin: “El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades.”[61]

Así, para G. Alfaro: “Nos interesa que profesores nuestros vayan y experimenten la vida académica en otras universidades. Y para esto también tenemos entonces programas de intercambio de profesores con otras universidades.”[62]

Complementariamente, componente sustantivo de la relación de internacionalización vinculada con los componentes de formación del plan de estudios, la constituye el intercambio académico de estudiantes. “En este sentido, el hecho de que a los estudiantes se les puedan ofrecer programas de intercambio estudiantil que son exigentes, donde para participar en ellos se requiere de cierto perfil de disposición y de ciertos niveles de consistencia académica, proporciona un valor agregado a las carreras pues esto significa que hay que empezar a darles en esa perspectiva la formación que se requiere desde el inicio de la carrera.”[63] En consecuencia, la relación de internacionalización es considerada como un factor que dinamiza y diversifica los componentes del plan de estudios; consecuentemente, contribuye con el fortalecimiento de la trayectoria de formación de los estudiantes. El intercambio académico se entiende de este modo en relación

directa con el fortalecimiento de la calidad de los programas y de la formación.

La incorporación del componente del intercambio académico de estudiantes como elemento que configura en una de sus especificidades importantes la relación de internacionalización en el marco del plan de estudios, establece como tal la calidad de la formación como punto de partida. Esto permite proveer no sólo a los estudiantes sino también a los profesores de un escenario académico en el que la presencia también de estudiantes extranjeros genera condiciones y plantea requerimientos que en esa dinámica proporcionan insumos para fortalecer y mejorar los niveles de la calidad.

A partir de la propuesta de intercambio académico de estudiantes impulsada por la Universidad Nacional, en el contexto centroamericano las acciones desplegadas ofrecen la posibilidad no sólo de enriquecer la trayectoria de formación en el marco del plan de estudios, sino que además favorecen la integración de grupos de egresados de programas de diferentes universidades interesados en avanzar hacia los estudios de posgrado. Esto aporta un valor agregado al desarrollo académico de la institución, al dinamizar el posgrado en disciplinas donde éste quizá no existe; pero además hace que esta dinamización se genere a partir de iniciativas validadas por demandas reales y concretas, lo cual contribuye a su vez a atenuar el desarrollo de una oferta de posgrado que en ocasiones se encuentra anclado únicamente en los intereses de un pequeño núcleo de académicos o de un profesor.[64]

Conclusiones

El esquema de desarrollo estratégico para la educación superior centroamericana que configura el PIRESC II involucra el propósito de un desarrollo integrado y compartido entre las instituciones de educación superior de la región.

La noción de Sistema a que recurre el PIRESC II no es una noción analítica, ni funcionalista, ni determinista. En la escala regional y, en el presente caso, a partir del análisis de las características que presenta el Sistema de Carreras y Posgrados Regionales Centroamericanos (SICAR), el esquema de relacionamiento interinstitucional del PIRESC II pone de relieve hasta qué punto es posible articular un proceso, crear instrumentos y definir

estrategias de desarrollo para la educación superior en un marco de integración regional.

En su condición de plan estratégico, el PIRESC II involucra la definición de una estructura programática con coordenadas y directrices que en su desarrollo se van transformando conforme el proceso de cooperación interinstitucional avanza, se profundiza y fortalece.

El principio de asociación cooperativa y solidaria como referencialidad ética que sustento al esquema del PIRESC II del CSUCA hace que el horizonte programático de desarrollo trazado, establezca como punto de partida la consideración de las particularidades de cada institución así como las posibilidades de aportación que cada una de ellas posee, de conformidad con sus disposiciones financieras, académicas e institucionales específicas. Pero tampoco esto significa que no se establezcan los compromisos mínimos necesarios ni que se abandone el plan estratégico a los ritmos de una lógica de construcción abúlica que pudiera conducir a poner en riesgo la consistencia del tejido de acción interinstitucional en construcción.

De este modo, la orientación estratégica del PIRESC II consiste precisamente en que se apoya en el intercambio y aprovechamiento de las fortalezas endógenas existentes y disponibles en cada una de las diferentes instituciones participantes.

La perspectiva de la internacionalización no aparece consignada como un componente de política ni tampoco como uno de los elementos a partir de los cuales adquiere su orientación programática la perspectiva del PIRESC II. Con todo, aún cuando este concepto no aparezca ni posea un lugar definido en los imaginarios y horizontes de desarrollo planteados, es evidente que el esquema de los SUR no podría operar sino a partir de articular e incorporar prácticas de internacionalización de la educación superior.

Tal como se describe en el curso del presente capítulo, las prácticas de internacionalización que se ponen de relieve en el contexto del relacionamiento interinstitucional del PIRESC II del CSUCA, abren en concreto y propositivamente un umbral de oportunidad que recoge y posibilita en la escala de lo institucional y nacional, acciones y procesos en perspectiva de internacionalización que pueden ser y son aprovechados por las instituciones de educación superior para llevar a cabo los procesos de

modernización académica y de reforma institucional que los tiempos actuales demandan.

Desde el CSUCA y en el escenario del PIRESC II, las prácticas de internacionalización de la educación superior no se establecen necesariamente en términos de incrementar *per se* el número de relaciones a establecer con otras instituciones ni con otros organismos asociativos nacionales o regionales de la educación superior; antes bien, se constituyen en un 'vector transversal'[65] que da sustento a los procesos de desarrollo específicos definidos. En el presente, estas prácticas comienzan a adquirir cada vez mayor relevancia en la visión de los actores universitarios centroamericanos. Aún cuando, no obstante, su sistematización y formulación en una perspectiva y en una política institucional definidas es una cuestión que apenas empieza a ser discernida y valorada.

El enfoque de la internacionalización a partir de la gestión en las instituciones centroamericanas de educación superior pública, demanda un replanteamiento de la política académica institucional. La gestión de la internacionalización requiere ser inscrita orgánicamente como tributaria de esta política de desarrollo en función de su coherencia, consistencia e integralidad de sentido. Organizando y direccionando de este modo las acciones de gestión, se abre la posibilidad de que la internacionalización pueda constituirse en un dispositivo dinámico que puede contribuir a una mejor intelección del propio proyecto institucional y de sus desencadenamientos estratégicos.

En último término, a propósito de la internacionalización de la educación superior en contextos de globalización y de sociedad del conocimiento, el esquema centroamericano del PIRESC II implica en su desarrollo concreto una diferenciación importante. Esta consiste en lo que por una parte viene a ser un esquema de internacionalización basado en un principio de cooperación interinstitucional solidaria, de reciprocidad y de complementariedad, frente a lo que por la otra vendría a ser un esquema de internacionalización que opera fundado a partir del principio de la competitividad.

[1] Ver Anexo N° 2: "Informantes".

- [2] Universidad de Costa Rica, San José, septiembre de 1999.
- [3] Consejo Superior Universitario Centroamericano (2003)
<http://csuca.edu.gt/CUC/finescuc.htm>
- [4] Cfr.: Secretaría Permanente del CSUCA (1996), p. 80.
- [5] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*.
- [6] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*.
- [7] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*.
- [8] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*.
- [9] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Entrevista*.
- [10] Tierno Galván, Enrique (1969), p. 43.
- [11] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Ibidem*.
- [12] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Ibidem*.
- [13] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Ibidem*.
- [14] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Entrevista*.
- [15] Sol Arriaza, Ricardo (2001), p. 20.
- [16] Una descripción más detallada del proceso de acreditación que la que aquí se presenta, puede ser consultada en: Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003).
http://iesalc.unesco.org.ve/acreditacion/centroamerica/acr_cam_alarcon.pdf
- [17] Monge Cordero, Allan (2003), *Entrevista*.
- [18] Monge Cordero, Allan (2003), *Ibidem*
- [19] Monge Cordero, Allan (2003), *Ibidem*
- [20] Elaborado a partir de datos que aportan: Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003)
http://iesalc.unesco.org.ve/acreditacion/centroamerica/acr_cam_alarcon.pdf
- [21] Monge Cordero, Allan (2003), *Ibidem*.
- [22] Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003),, *Op cit*.
- [23] Elaborado a partir de datos que aportan: Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003),, *Ibid*.
- [24] Elaborado a partir de datos que aportan: Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003), *Ibid*.
- [25] Elaborado con base en datos que suministra para el año 2004 la Dirección Académica de la Secretaría Permanente del CSUCA.
- [26] Monge Cordero, Allan (2003), *Entrevista*.
- [27] Pérez Yglesias, María (2003), *Entrevista*.
- [28] Pérez Yglesias, María (2003), *Entrevista*.
- [29] Monge Cordero, Allan (2003), *Entrevista*
- [30] Monge Cordero, Allan (2003), *Ibidem*
- [31] Monge Cordero, Allan (2003), *Entrevista*.
- [32] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Entrevista*.
- [33] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Entrevista*.
- [34] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Ibidem*.
- [35] Morin, Édgar (2001), p. 15.
- [36] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Ibidem*.
- [37] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Ibidem*.
- [38] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Entrevista*.
- [39] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Ibidem*.
- [40] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Ibidem*.
- [41] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Entrevista*.
- [42] Murillo, Manuel María (2003), *Entrevista*.
- [43] Murillo, Manuel María (2003), *Entrevista*.
- [44] Murillo, Manuel María (2003), *Ibidem*.
- [45] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Entrevista*.
- [46] Coordinadora General de Cooperación (2003)
<http://www.usac.edu.gt/exp.html>

- [47] Coordinadora General de Cooperación (2003)
<http://www.usac.edu.gt/exp.html>
- [48] Coordinadora General de Cooperación (2003)
<http://www.usac.edu.gt/exp.html>
- [49] Coordinadora General de Cooperación (2003)
<http://www.usac.edu.gt/exp.html>
- [50] Coordinadora General de Cooperación (2003)
<http://www.usac.edu.gt/exp.html>
- [51] Didou Aupetit, Sylvie (2000b), p. 33.
- [52] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Ibidem*.
- [53] Coordinadora General de Cooperación (2003)
<http://www.usac.edu.gt/exp.html>
- [54] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Ibidem*.
- [55] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Ibidem*.
- [56] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*.
- [57] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*.
- [58] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Ibidem*.
- [59] Murillo, Manuel María (2003), *Entrevista*.
- [60] Morin, Édgar (2001), p. 15.
- [61] Morin, Édgar (2001), p. 16.
- [62] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Ibidem*.
- [63] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Ibidem*.
- [64] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Entrevista*.
- [65] Didou Aupetit, Sylvie (2000b), p. 34.

CAPÍTULO IV

LA EXPERIENCIA EXTRARREGIONAL: EL PROGRAMA MESOAMERICANO DE INTERCAMBIO ACADÉMICO ANUIES/CSUCA

En lo que a las instituciones de educación superior pública de Centroamérica concierne, lo que luego de seis años de vigencia tiene ahora la denominación de Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA, constituye la más importante experiencia a escala extrarregional como parte de las acciones y procesos de internacionalización desplegados en el marco de desarrollo del PIRESC II del CSUCA.

La sistematización aquí abordada abarca el período de 1998 a 2003. Los registros analizados comprenden tanto los informes anuales elaborados por la Secretaría Permanente del CSUCA hasta el año 2002, así como los informes y sistematización de resultados realizada por la Dirección de Cooperación Internacional de la ANUIES hasta el 2003.

Metodológicamente, ambos registros han sido ordenados y sistematizados por separado, realizando en cada caso la correspondiente identificación y clasificación de categorías. Posteriormente, los resultados de la sistematización son cotejados a fin de verificar las posibles diferencias que pudieran existir, especialmente en lo que corresponde a datos numéricos. En particular, se trata, en este caso, del número de proyectos ejecutados y magnitudes de la participación de académicos, estudiantes y personal administrativo en el Programa. El propósito trazado al realizar este análisis tiene como finalidad elaborar una sistematización lo más informada posible acerca del volumen de la movilidad que el Programa ha logrado concretar a lo largo de las ya seis convocatorias efectuadas entre 1998 y 2004.

IV.1. Antecedentes

En mayo de 1996, en la Ciudad de México, tiene lugar la Primera Reunión de Rectores de México y Centroamérica. El evento es auspiciado por la Secretaría de Relaciones Exteriores de México y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en colaboración con las embajadas centroamericanas y la Secretaría Permanente del CSUCA. Esta primera reunión contó con la participación de 19 rectores centroamericanos y 50 rectores mexicanos, y también con la de representantes de cuatro Ministerios de Educación de países de Centroamérica.

Como antecedente de esta primera reunión destaca la aprobación que en la II Reunión de Jefes de Estado y de Gobierno de los Países Integrantes del Mecanismo de Diálogo y Concertación de Tuxtla, los presidentes de México y de los países de Centroamérica dieron a la iniciativa presentada por la Secretaría Permanente del CSUCA, para crear un Programa de Intercambio Académico entre México y Centroamérica.

Este primer encuentro tuvo como puntos prioritarios de agenda: a) una puesta en común de los enfoques, problemáticas identificadas y alternativas que las instituciones veían como de interés compartido a propósito del papel que juega el intercambio académico en el desarrollo y fortalecimiento de la educación superior; b) el establecimiento de una estructura básica de coordinación y recursos humanos para la gestión y operacionalización del Programa; c) la identificación de fuentes de financiamiento para la operacionalización del Programa así como la definición de instrumentos y acciones para la gestión de dicho financiamiento.

El Programa surgió en un momento en el que, en la década de los '90, las instituciones de educación superior mexicanas daban inicio a un fuerte impulso a la apertura de escenarios de relaciones internacionales y de intercambio académico. Según lo señala G. Morones[1]: "aunque estas relaciones ya existían, existen desde hace mucho tiempo, pero en esa década empieza a hacerse más necesario fortalecer el perfil internacional de la educación superior mexicana en general, no solamente de las universidades sino de todos los organismos que participan e influyen en la educación superior." [2]

En el marco de las relaciones entre las instituciones de educación superior mexicanas y centroamericanas, el Programa surge como un espacio de oportunidad para llevar a cabo el desarrollo de acciones compartidas en pro del fortalecimiento de diversas relaciones previamente existentes y establecidas. Su propósito se orientó a estructurar estas relaciones en un marco de cooperación mejor definido; entretanto que, por otra parte, buscaba incorporar a otras instituciones y abrirles el espacio para "empezar los primeros contactos para establecer una relación más cercana con las universidades centroamericanas" [3]; y viceversa.

Con base en los resultados de la Primera Reunión de Rectores y contando con el referente de la propuesta aprobada por la Cumbre Presidencial de Tuxtla II, la Secretaría Académica de la ANUIES procedió a elaborar de

manera inmediata un proyecto en búsqueda de financiamiento. Este fue presentado a la Subsecretaría de Cooperación Internacional de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, para que a su vez esta lo canalizara a la Comisión Ejecutiva Permanente del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral de la Organización de Estados Americanos (OEA).

El proyecto consistía en una solicitud por US\$608.000, para cubrir un período de cuatro años. La Presidencia de México había ofrecido en la Cumbre Presidencial de Tuxtla II contribuir con un aporte de US\$250.000. De su parte, los gobiernos centroamericanos también asumieron el compromiso de allegar al proyecto su respectiva cuota de aportación. En febrero de 1997, la OEA aprobó el proyecto, otorgándole un financiamiento inicial por US\$600.000. Este monto se redujo posteriormente a US\$300.000, y de ahí en adelante el Programa no volvió a contar con el apoyo de dicho organismo. La causa de la pérdida del apoyo de la OEA reside en la indiferencia de los gobiernos centroamericanos para cumplir con sus respectivos compromisos de aportación, pero es igualmente "importante destacar la incomprensión de la OEA en ese momento a propósito del valor estratégico que tiene la educación superior para el desarrollo de nuestros países."^[4]

Subsiguientemente y como parte de las acciones de gestión para organizar lo correspondiente a propósito de la primera convocatoria del Programa, se realizó en San José de Costa Rica, en julio de 1997, una primera reunión preparatoria con participación de los titulares de la Secretaría Permanente del CSUCA, la Secretaría Académica de la ANUIES y el Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de Costa Rica. En esta reunión se convino realizar la convocatoria a una Segunda Reunión de Rectores de México y Centroamérica, en la ciudad de San José, con el propósito de precisar orientaciones e intereses y afinar los mecanismos e instrumentos para la operacionalización del Programa.

La Segunda Reunión tuvo lugar efectivamente según lo previsto, en San José de Costa Rica, en septiembre de 1997. Esta tuvo como principal punto de agenda la suscripción del convenio: *Acuerdo de Constitución de la Red Universitaria México/Centroamérica para el Intercambio y la Cooperación ANUIES/CSUCA*. Convenio cuyo propósito consiste en lo siguiente:

Establecer las bases para la colaboración entre las instituciones de educación superior de México y Centroamérica, que faciliten

la colaboración y el intercambio de estudiantes y académicos en flujos iguales y bidireccionales entre las instituciones de educación superior de México y de los países centroamericanos.[5]

Los avances de las acciones y el interés mostrado por las instituciones de educación superior mexicanas y centroamericanas para el desarrollo y consolidación de este emergente escenario de intercambio y cooperación, condujeron a que, en la III Reunión de Jefes de Estado y de Gobierno del Mecanismo de Diálogo y Concertación de Tuxtla (San Salvador, El Salvador, junio de 1998), los presidentes de México y de Centroamérica acordaron emitir la siguiente declaración:

Expresar nuestra satisfacción por los avances y resultados obtenidos en el Programa de Intercambio Académico México-Centroamérica, el cual tiene el propósito de mejorar, a través de la cooperación, la calidad de la educación superior de México y Centroamérica, así como de apoyar los procesos de integración regional.[6]

A partir de 1998, el Programa opera con convocatorias anuales realizadas de manera ininterrumpida. Asimismo, efectúa cuatro Reuniones de Rectores de México y Centroamérica, la última de ellas en julio de 2004, en San Pedro Sula, Honduras.

El análisis que en lo que sigue se presenta no es todavía exhaustivo. Consiste en una primera aproximación para identificar analíticamente los componentes principales que caracterizan al Programa, en función específicamente de su naturaleza en tanto marco de relaciones interinstitucionales de intercambio académico, que posibilita la configuración de una experiencia y la articulación en concreto de un esquema de internacionalización macrorregional de la educación superior.

IV.2. Procedimientos y mecanismos de gestión

IV.2.1. Procedimientos

El esquema de operación del Programa está organizado por convocatorias anuales. Por lo regular, la convocatoria es realizada entre los meses de abril y mayo de cada año y su apertura es simultánea tanto en México como en Centroamérica. Las instancias a cargo de la convocatoria son la Dirección de Programas Internacionales de la ANUIES, en México, y la Secretaría

Permanente del CSUCA para las instituciones de educación superior de Centroamérica. Existe un calendario único y el proceso para cada año está estructurado en cinco fases: a) apertura de la convocatoria y recepción de propuestas de proyectos, b) dictaminación, c) informe de resultados, d) ejecución de los proyectos aprobados, e) informes y evaluación de resultados.

a) *Apertura de la convocatoria y de recepción de las propuestas de proyectos.* Esta fase abarca un período de aproximadamente un mes, a partir de la correspondiente comunicación oficial. Tanto la ANUIES como la Secretaría Permanente del CSUCA comunican a todas sus instituciones afiliadas, los pormenores y características de la convocatoria.

El requisito más importante que deben observar los interesados en esta fase, es que ninguna propuesta que no haya sido recibida en tiempo y forma en cada una de ambas instancias a cargo de la convocatoria, la Dirección de Programas Internacionales de la ANUIES y la Secretaría Permanente del CSUCA, será tomada en consideración y se descartará de manera oficiosa. Asimismo, las propuestas que no presenten contrapartes en México y en al menos una de las instituciones de educación superior centroamericanas asociadas al CSUCA, tampoco serán admitidas independientemente de que incluso haya sido presentada de manera oportuna ante alguna de ambas instancias de acuerdo con los tiempos establecidos.

La razón para esto reside en el criterio de que todo proyecto presentado deberá ser capaz de ofrecer al menos una mínima garantía de que efectivamente constituye un proyecto de interés para ambas partes. A juicio de G. Morones, esto es importante para el Programa en la medida en que fija a un mismo tiempo y de manera precisa las coordenadas del intercambio, tanto como constituye un filtro que prevé que no se incurra en una desacertada asignación de recursos o incluso en el despilfarro de estos[7].

b) *Dictaminación.* Esta fase se lleva a cabo inmediatamente después de concluida la anterior. Contempla un período de aproximadamente tres semanas, en el cual el conjunto de proyectos recibidos en tiempo y forma es trasladado por ambas instancias a evaluadores externos, a fin del análisis y valoración correspondientes con base en los requisitos establecidos por el Programa.

Los requisitos se dividen en dos componentes. El primero es de orden institucional y establece que los académicos y estudiantes participantes en los proyectos posean claramente acreditado su estatus institucional. El segundo de ellos tiene que ver con la pertinencia, claridad, coherencia y consistencia de la estructura y contenidos de los proyectos, en función de las áreas de conocimiento contempladas en la convocatoria y en particular desde el punto de vista de la contribución que cada uno de ellos perfila y ofrece para la conformación y consolidación de grupos académicos, constitución de redes, aportación a la solución de problemas relevantes, vinculación con sectores sociales y productivos e institucionales externos, contribución al fortalecimiento de procesos y proyectos académicos institucionales internos, potencialidad para involucrar a otras instituciones y desarrollar procesos de articulación inter, trans y multidisciplinaria, etc.

Una vez los evaluadores devuelven el conjunto de las propuestas con sus correspondientes informes de dictaminación, la Comisión Permanente ANUIES/CSUCA lleva a cabo una reunión para conocer estos resultados. La Comisión tiene la función de poner en común y cotejar los resultados de ambos informes paralelos de dictaminación, y proceder en último término a realizar la selección definitiva de las propuestas a aprobarse. Asimismo, la Comisión analiza y evalúa las condiciones de operación, alcances y perspectivas de desarrollo de los proyectos que han contado con apoyo por más de un año, los proyectos que en el Programa reciben la denominación de 'proyectos de continuación'.

Como parte de las tareas específicas de la Comisión, se lleva a cabo también una labor de ajuste en el número de las acciones de intercambio propuestas en cada proyecto, tanto como de los montos de financiamiento solicitados. Este ajuste responde a la necesidad de aplicar el mayor aprovechamiento posible de los recursos, atendiendo las recomendaciones de los evaluadores al propio tiempo que también al requerimiento de que los recursos sean distribuidos bajo un criterio de equidad y de reciprocidad entre las partes.

c) *Informe de resultados*. Esta es la fase inmediatamente subsiguiente. La Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES y el Secretario General del CSUCA comunican, de nuevo mediante procedimiento paralelo, los resultados de los proyectos aprobados a las oficinas de Rectoría de las instituciones participantes.

Esta acción permite apreciar algunas de las particularidades que caracterizan el comportamiento de la gestión de la cooperación internacional en las instituciones de educación superior de Centroamérica y de México.

Desde la Secretaría Permanente del CSUCA, la gestión del Programa en relación con las instituciones miembros es realizada en doble canal con las oficinas de Rectoría y con las instancias de cooperación internacional. Esto responde a que en las instituciones centroamericanas estas últimas no siempre forman parte de la estructura orgánica de las Rectorías; a veces están en espacios institucionales aparte, ya sea que aparezcan integradas a alguna vicerrectoría (Universidad de Panamá), o bien que constituyan por sí mismas una secretaría –con nivel jerárquico equivalente al de una vicerrectoría, como sucede en la Universidad de El Salvador.

Adicionalmente, la gestión de la Secretaría Permanente del CSUCA también abarca la comunicación directa con los propios académicos responsables de los proyectos. En último término, también elabora un informe global de resultados de la convocatoria para su presentación, conocimiento y aprobación por el pleno del Consejo del CSUCA.

Por su parte, el procedimiento desde la ANUIES involucra dos tipos de acciones diferentes. De una parte y por razones de organización interna institucional a propósito del manejo de los recursos financieros, la canalización del financiamiento aprobado a los proyectos la realiza la Dirección de Cooperación Internacional directamente a las instancias institucionales respectivas. Los responsables de los proyectos aprobados no reciben nunca los recursos si no es a través de las instancias existentes para tales efectos en sus respectivas instituciones. Este procedimiento no aplica en ningún caso para Centroamérica, en virtud de que la custodia y distribución de los recursos otorgados por la Comisión Mexicana para la Cooperación con Centroamérica está en manos y bajo la responsabilidad de la ANUIES.

Sin embargo y, por otra parte, para todos los demás aspectos que involucra la ejecución de los proyectos -en términos académicos y de gestión de las acciones, la relación es por lo general de carácter directo entre los responsables y la Dirección de Programas Internacionales de la ANUIES. En este componente de la administración y gestión del Programa, "el contacto más cercano nosotros lo hacemos en la mayor parte de los casos con los responsables de los proyectos y en algunos casos con los responsables de

las oficinas de relaciones internacionales. Pero casi todo se hace vía los responsables de los proyectos.”[8]

d) *Ejecución de los proyectos.* Esta fase cubre un período de aproximadamente cinco o seis meses, de entre julio/agosto a diciembre. Los académicos involucrados en los proyectos deben llevar a cabo sus acciones en este período, salvo excepciones justificadas y formalmente fundamentadas. La Comisión Mexicana para la Cooperación con Centroamérica, entidad que desde 1999 provee el financiamiento del Programa, ha dispuesto que a más tardar para enero de cada año estén ya elaborados todos los informes de ejecución financiera, a fin de cumplir con las disposiciones que establece la Secretaría de Hacienda de México para el cierre de operaciones del año fiscal.

e) *Informes y evaluación de resultados.* Contempla la presentación por parte de los responsables mexicanos, de un informe financiero/académico de ejecución y de resultados de los proyectos a la Dirección de Cooperación Internacional de la ANUIES. Las contrapartes centroamericanas están en principio exentas de cumplir con este requisito; o al menos el procedimiento no existe formalmente estipulado en condición de cumplimiento obligatorio para ellas.

Este es un aspecto importante de destacar como parte de los alcances que ofrecen los dispositivos de gestión que caracterizan el desempeño de este esquema macrorregional de cooperación interinstitucional en educación superior. En retrospectiva, R. Sol menciona que el Programa fue inicialmente concebido como un escenario constituido a partir del enfoque de la cooperación horizontal, “que es más apropiado para las instituciones de educación superior”[9]. No obstante, el mecanismo establecido para el control y disposición de los recursos tiende a convertirse en un factor que incide para que las contrapartes centroamericanas no realicen mayores esfuerzos por sistematizar la experiencia y resultados de los intercambios, y para que, en consecuencia, dejen también en manos de sus contrapartes mexicanas la responsabilidad sobre la elaboración de los respectivos informes académicos.

Evidentemente, el mecanismo de custodia y disposición de los recursos presenta en este esquema de cooperación una gravitación importante sobre la disposición de compromiso que asumen los distintos actores involucrados. En la apreciación de R. Sol, institucionalmente en Centroamérica todavía no

se han hecho los esfuerzos necesarios para establecer en este sentido la formalización de las obligaciones correspondientes. Esta es una tarea y un esfuerzo pendiente que "debe venir desde nuestras propias universidades para hacer conciencia y presionar para la incidencia en este aspecto."[\[10\]](#)

IV.2.2. Instancias de decisión y mecanismos de gestión

1. Este esquema de cooperación interinstitucional y macrorregional en educación superior tiene constituida como su instancia de más alto nivel el espacio de las reuniones de rectores de México y Centroamérica, integrado por las instituciones mexicanas afiliadas a la ANUIES y por las instituciones centroamericanas afiliadas al CSUCA. A la fecha, en un primer período de cuatro años, de 1996 a 2000, se han llevado a cabo cuatro de estas reuniones: 1996, Ciudad de México; 1998, Heredia, Costa Rica; 1999, Celaya, Guanajuato, México; 2004, San Pedro Sula, Honduras.

En esta instancia -de toma de decisiones al más alto nivel, se pone en común la identificación y análisis de las problemáticas académicas e institucionales que presentan el mayor interés para el conjunto de las instituciones desde una perspectiva de la cooperación interinstitucional macrorregional. Así, es esta la instancia en la que se definen las políticas que orientarán el Programa, y es desde este espacio de donde derivan la identificación y el establecimiento de los componentes y modalidades de intercambio que son de interés compartido para el funcionamiento y desarrollo de las acciones en este marco de cooperación.

Otros actores lo son la Comisión Mexicana para la Cooperación con Centroamérica y la Secretaría General del Sistema de la Integración Centroamericana. Estos participan en las reuniones de rectores como contrapartes de contexto delegadas para representar y canalizar los acuerdos que para el desarrollo del Programa hayan sido tomados por los presidentes de México y Centroamérica en el marco de las Cumbres Presidenciales.

Este entramado de actores en el que se cristaliza la composición de la instancia de más alto nivel del Programa, es importante de destacar en la medida en que, tras seis años consecutivos de estarse realizando las convocatorias anuales, pasa a consolidarse como uno de los elementos clave que dan cuenta de las características que posee y que hace viable a este modelo de cooperación.

2. La Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES y la Secretaría Permanente del CSUCA constituyen las instancias ejecutivas homólogas formalmente delegadas para hacerse cargo de la organización y la gestión de todos los aspectos y procedimientos que involucra la operación del Programa.

Para atender la coordinación de los procesos de convocatoria y dar curso a los contenidos de gestión que el Programa involucra, a partir del momento mismo de su aprobación en 1996 se dispuso crear una instancia ad hoc, la Comisión Permanente ANUIES/CSUCA. Inicialmente esta instancia de coordinación ad hoc estuvo integrada por los titulares de la Secretaría Académica y de la Dirección de Cooperación Internacional de la ANUIES y por el Secretario General del CSUCA. Tras cinco años de operación del Programa, en 2000, la composición de la Comisión varió y para los años subsiguientes quedó integrada por los titulares de la Dirección de Cooperación Internacional y de la Dirección de Programas Internacionales de la ANUIES, así como por el Secretario General del CSUCA y un representante designado por este para efectos de coordinación logística.

IV.3. El Programa “in situ”

IV.3.1. Alcances de participación en el Programa por áreas de conocimiento

Los documentos oficiales de convocatoria del Programa especifican las áreas de conocimiento a partir de las cuales se fijan las prioridades para el otorgamiento del apoyo financiero. Durante los últimos años, tales áreas han sido principalmente las de Ingeniería y Tecnología, Ciencias Agropecuarias y Ciencias Naturales, aún cuando no obstante también son tomados en cuenta proyectos que se ubican en otras áreas tales como Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Administrativas, Educación y Humanidades.

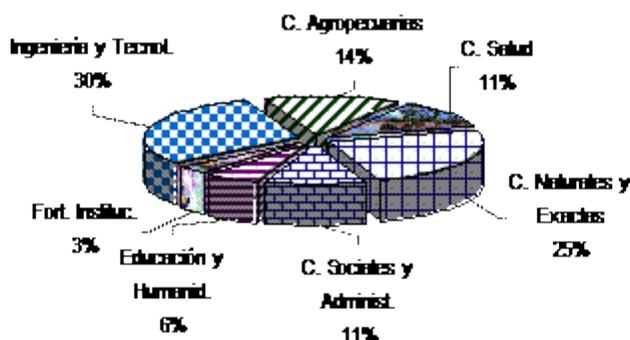
Los datos que a continuación se presentan corresponden a las distintas convocatorias del Programa según los criterios de clasificación utilizados operativamente para la organización, registro y seguimiento de los proyectos *por áreas de conocimiento*.

Tabla N° IV.1: PMIA ANUIES/CSUCA: Distribución de proyectos ejecutados por áreas de conocimiento, 1998/2003

Área de conocimiento	1998	1999	2000	2001	2002	2003	Total
----------------------	------	------	------	------	------	------	-------

Ciencias Agropecuarias	0	2	6	3	5	9	25
Ciencias de la Salud	2	3	3	4	4	3	19
Ciencias Naturales y Exactas	6	4	8	10	9	6	43
Ciencias Sociales y Administrativas	7	0	1	1	6	4	19
Educación y Humanidades	5	0	2	0	2	1	10
Fortalecimiento Institucional	1	0	0	3	2	0	6
Ingeniería y Tecnología	5	5	9	13	12	8	52
Total	26	14	29	34	40	31	174

Gráfico NP1: PMA AHUESCSUCA
Énfasis del intercambio por áreas de conocimiento, 1998/2003



Tal como lo muestra el gráfico anterior, el área de conocimiento que presenta una mayor participación global en la totalidad de los proyectos aprobados, es la de Ingeniería y Tecnología. En su lugar y por contraste, el área que ostenta el más bajo porcentaje de participación lo es la de Educación y Humanidades. Aparece también en el gráfico el ámbito de Fortalecimiento Institucional, que presenta el porcentaje de participación más bajo. No obstante, esta no se considera como un área de conocimiento propiamente dicha, sino antes bien habría como un ámbito de acción institucional. Otras áreas de conocimiento que aparecen con porcentajes bajos con las de Ciencias Sociales y Administrativas y Ciencias de la Salud.

La razón de estas diferencias proporcionales de participación no puede ser atribuida a que no exista interés en ellas por parte de los académicos o de las instituciones. De hecho, uno de los proyectos que provee una de las más importantes y fructíferas experiencias de intercambio en este marco pertenece al área de las Ciencias de la Salud, y es el proyecto entre la Universidad Autónoma de Yucatán y la Universidad de Costa Rica denominado *Intercambio docente/estudiantil entre la Universidad Autónoma de Yucatán y la Universidad de Costa Rica*.^[11] Otro de los proyectos importantes que cabe destacar y que presenta una continuidad muy consolidada está ubicado en el área de Ciencias Sociales y Administrativas: el programa de *Maestría en Administración*, entre la Universidad Popular Autónoma de Puebla y la UNAN/León (Nicaragua).^[12]

Es importante observar que, según los datos que ofrece la tabla N° 1, la distribución de participación de las diferentes áreas de conocimiento presenta una diferencia significativa en el primer año del Programa con respecto a los años subsiguientes. Esto sucede con el área de Ciencias Sociales y Administrativas, que para ese primer año rebasa a la de Ingeniería y Tecnología, de absoluta predominancia a lo largo de los cuatro años subsiguientes.

La razón de estas diferencias está vinculada con lo señalado al inicio del presente acápite, acerca de la definición de las áreas prioritarias del Programa por parte de la fuente donante, que a partir de la segunda convocatoria en 1999 pasó a ser exclusivamente la Comisión Mexicana para la Cooperación con Centroamérica. La primera convocatoria de 1998, financiada con recursos de la OEA, no establecía este tipo de prioridades y, en consecuencia, tampoco contempló restricciones para la presentación de propuestas en ninguna de las áreas de conocimiento.

IV.3.2. Análisis de alcances del Programa por ámbitos académicos

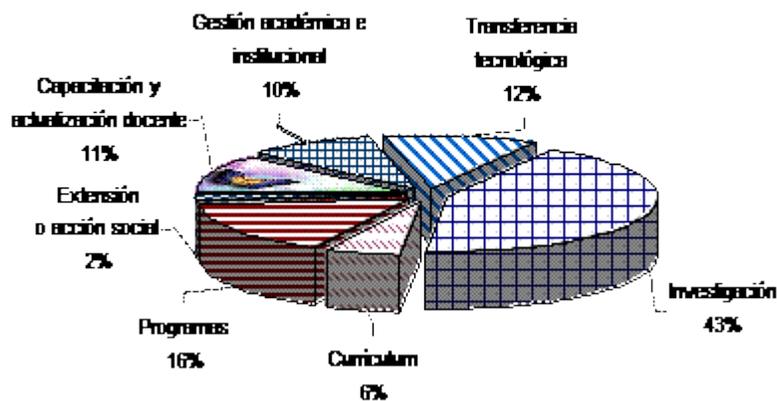
La información que los datos aportan proporciona elementos para diferir su análisis desde otra perspectiva; tomando esta vez como punto de partida el referente de los ámbitos diversos en los que se organiza y despliega el quehacer académico en la educación superior. Ámbitos tales como: investigación, currículum, programas, extensión, capacitación y actualización, gestión académica e institucional, transferencia tecnológica. La información disponible por ámbitos académicos de los proyectos presenta

sus propias especificidades, tal como se muestra en la tabla inserta a continuación.

Tabla N° IV.2: PMIA ANUIES/CSUCA: Distribución de proyectos ejecutados por ámbitos académicos, 1998/2003

Ámbitos académicos	1998	1999	2000	2001	2002	2003	Total
Investigación	13	5	14	13	18	13	76
Currículum	1	1	1	2	3	2	10
Programas	3	2	2	9	5	7	28
Extensión o acción social	1	0	0	0	2	0	3
Capacitación y actualización académica	2	3	4	4	5	2	20
Gestión académica e institucional	5		5	2	1	4	17
Transferencia tecnológica	0	3	4	4	6	4	21
Total	25	14	30	34	40	32	174

**Gráfico NP 2: PMIA ANUIES/CSUCA
Énfasis del intercambio por ámbitos académicos, 1998/2003**



IV.3.2.1. Investigación

El ámbito de la investigación expresa una de las principales especificidades que propicia la dinamización del intercambio académico en el marco del Programa: contribuir con el fortalecimiento de relaciones de intercambio y de trabajo conjunto que ya existían previamente entre las instituciones mexicanas y centroamericanas; relaciones que anteriormente se

viabilizaban "a través de contactos quizá pequeños pero que con el tiempo el Programa les permite contar con elementos y con recursos para poder hacer esas relaciones un poquito más intensas." [13] G. Morones indica como ejemplo de ello el área de Ciencias Agropecuarias. Pero hace observar también que cada vez con mayor énfasis el tema de medio ambiente está pasando a convertirse en un espacio de investigación donde en sus relaciones de intercambio los académicos mexicanos y centroamericanos vienen encontrando intereses comunes para el relacionamiento y a partir de ello impulsando la conformación de grupos académicos de investigación. "Ya existen allí elementos mediante los cuales las universidades o los académicos de las universidades han podido conocer cuál es el beneficio de tener una mejor relación y una relación más cercana con sus contrapartes centroamericanas y viceversa." [14]

El escenario de intercambio interinstitucional macrorregional que favorece el Programa en materia de investigación tiende así a definirse en gran medida "por el acercamiento y el conocimiento de las ventajas de cada una de las instituciones." [15] El Programa presenta un interés especial en la medida en que las instituciones que participan en él se encuentran situadas en regiones o subregiones geográficas que presentan diversas similitudes entre sí. [16]

Otro vértice de investigación que a juicio de G. Morones ha empezado a generar igualmente un interés cada vez más definido y que configura una problemática de interés común para los académicos mexicanos y centroamericanos, lo constituyen los procesos de negociación y firma de tratados de libre comercio. Esto ha generado que en algunas universidades se planteen e impulsen iniciativas y trabajos de investigación "relacionados específicamente con el tema de comercialización, y también con el análisis de las relaciones comerciales entre México y Centroamérica a través de los acuerdos comerciales, y a propósito también sobre el impacto que estos procesos de comercialización presentan para el medio ambiente." [17]

Existen diversos proyectos que han impulsado y mantenido en el marco del Programa una importante y sostenida dinámica de intercambio en el campo de la investigación. Entre estos cabe mencionar líneas de investigación impulsadas en el campo de la vulcanología (*Estudio y análisis comparativo de los volcanes Arenal de Costa Rica y Fuego de Colima*, entre el Observatorio Vulcanológico y Sismológico de la Universidad Nacional de Costa Rica y el Centro Universitario de Observaciones Vulcanológicas de la

Universidad de Colima); meteorología (*Datos meteorológicos en Centroamérica y México: aspectos científicos durante la segunda mitad del siglo XIX y su aplicabilidad a la variabilidad y el cambio climáticos*, entre el Centro de Investigaciones Geofísicas de la Universidad de Costa Rica y el Instituto de Geografía de la Universidad Nacional Autónoma de México); urbanismo (*Análisis espacial de los efectos de la expansión urbana. Estudio comparativo de patrones de comportamiento entre San José de Costa Rica y la ciudad de Puebla en México*, entre la Escuela de Ingeniería Civil de la Universidad de Costa Rica y la Facultad de Economía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla); genética (*Aislamiento, cultivo y selección de hongos comestibles lignocelulolíticos en zonas subtropicales de México y Panamá. Estudios de diversidad fúngica y caracterización de algunas especies de importancia comercial*, entre el Laboratorio de Recursos Naturales de la Universidad Autónoma de Chiriquí, Panamá, y el Departamento de Hongos del Instituto de Ecología A.C.); etc.[18]

Estas iniciativas de intercambio académico en el campo de la investigación y de igual forma algunas otras que no sería necesario indicar aquí, han logrado consolidarse a lo largo de las diferentes convocatorias y cuentan ya con un lugar establecido en el marco de cooperación del Programa.

IV.3.2.2. Educación

Según los datos recuperados en la tabla y gráfico anteriores, se puede constatar que en realidad los ámbitos de currículum y de programas y, también, de programas conjuntos, aún cuando no aparecen tipificados en un primer momento según la identificación por áreas de conocimiento con la que está estructurado el Programa, sí representan en su conjunto una proporción significativa de las acciones realizadas en el marco de los diversos proyectos ejecutados.

La educación en sus diferentes aspectos y modalidades constituye tal como lo señala G. Morones una de las áreas que también presenta un interés creciente y cuyo abordaje en el marco del intercambio se ha visto estimulado por la existencia del Programa[19]. No obstante, esto ciertamente no se reflejaría tampoco en los datos que aportan los registros del Programa si el análisis únicamente se centrara en su clasificación por áreas de conocimiento. Según los datos levantados a propósito de dicha clasificación (Tabla Nº 2; Gráfico Nº 2), por sí misma el área de educación sólo representa el 6% del total de los proyectos aprobados a lo largo de las seis

convocatorias realizadas entre 1998 y 2003. Únicamente para el primer año de ejecución del Programa, la educación como tal aparece ubicada como una de las áreas que alcanza a representar una proporción significativa de los proyectos aprobados, el 19,2% para ese primer año. En las convocatorias subsiguientes el área de Educación y Humanidades no figuró en las especificaciones de los documentos oficiales del Programa como un área en condición de prioritaria.

En su relación con diversos aspectos que involucra el área de educación, el análisis de los datos realizado por ámbitos académicos aporta una visualización y especificación intermedia de categorías en las que se resuelve la ejecución de proyectos en vinculación con la temática educativa: currículum y programas y, además, capacitación y actualización académica.

El interés que estos ámbitos académicos presentan en el conjunto de los proyectos y acciones de intercambio registradas, es bastante significativo. Según las proporciones de distribución que muestra el gráfico anterior, entre los tres mencionados alcanzan a ocupar el 33% del total de los proyectos ejecutados entre 1998 y 2003.

En el ámbito de currículum específicamente corresponde, las acciones de intercambio muestran como interés central la actualización y la reestructuración de planes de estudio.[20] En sentido estricto, vale decir que de lo que se trata principalmente es de acciones a propósito de los planes de estudio. No obstante, se mantiene aquí el uso del concepto de currículum, en la medida en que el 6% del total de los proyectos aparecen codificados en los registros del Programa como proyectos de intercambio académico en este ámbito.

Por su parte, en lo que a programas corresponde, este ámbito involucra la realización de diferentes tipos de acciones: estudio y actualización de los planes de estudio; apoyo en materia de diseño de programas e intercambio de profesores, predominantemente en el nivel de posgrado; programas conjuntos. Según señala G. Morones, "existen varios proyectos que se han desarrollado para tratar de diseñar, crear o fortalecer programas fundamentalmente a nivel de posgrado, no tanto de grado." [21] Una proporción relativamente significativa de los proyectos, el 16%, se inscribe en acciones que involucran el diseño, fortalecimiento, actualización y reorganización de planes de estudio en programas de posgrado.[22] Asimismo, también son significativas las relaciones de

intercambio a propósito de la organización y ejecución de programas conjuntos. Tan sólo por mencionar un ejemplo, es este el ámbito donde está ubicada la relación entre la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y la UNAN/León (Nicaragua), en el marco del proyecto arriba mencionado.

Finalmente, el ámbito de capacitación y actualización docente abarca predominantemente acciones en el campo de las nuevas didácticas de la enseñanza, especialmente asociadas con las nuevas tecnologías de la enseñanza. Este ámbito extiende también su cobertura al campo de la investigación lo mismo que al de la actualización y capacitación de académicos con funciones en la dirección y gestión de procesos y sistemas institucionales, tales como sistemas bibliotecarios, educación superior a distancia, investigación en la educación superior, desarrollo y sistemas del posgrado.[23]

IV.3.2.3. Transferencia de tecnología

Este ámbito involucra aspectos diversos tales como capacitación y actualización en el uso y aplicación de nuevas tecnologías en el campo de la investigación en diversas áreas: Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias de la Salud, Ciencias Agropecuarias, etc. Asimismo, es importante este ámbito en su relación con proyectos orientados a la modernización de sistemas bibliotecarios mediante nuevas tecnologías de la información.

El intercambio en materia de transferencia de tecnología presenta la particularidad de que la relación es casi en su totalidad en una sola dirección: de México hacia Centroamérica. G. Morones señala que este es uno de los ámbitos de las relaciones de intercambio donde el criterio de reciprocidad ha prevalecido poco. Y es una situación en la que están involucradas incluso las instituciones centroamericanas que cuentan con mejores condiciones relativas de desarrollo académico e institucional.

Este carácter unilateral del intercambio en transferencia de tecnología es observable sobre todo en el campo específico de la actualización y modernización de los sistemas bibliotecarios. No obstante, la condición de unilateralidad no implica tampoco y necesariamente una obtención de beneficios también de carácter unilateral.

A propósito de los proyectos de intercambio relacionados con procesos y acciones de modernización de los sistemas bibliotecarios destaca aquí la emergencia en el contexto del Programa de una expresión relevante de internacionalización de la educación superior, en perspectiva de cooperación interinstitucional recíproca y solidaria. Se trata de la relación de intercambio específica establecida entre la Universidad de Colima y un grupo de las universidades centroamericanas, a propósito de la incorporación e implementación del paquete informático producido por la Dirección General de Servicios Bibliotecarios de esa universidad y denominado "Sistema de Información Automatizado para Bibliotecas Universitarias Centralizadas" (SIABUC). Aún incluso si la ponderación del carácter recíproco de los beneficios se redujera a consideraciones de naturaleza estrictamente técnica, es claro que una relación de intercambio de este tipo puede ser de importante provecho mutuo y retribuir beneficios equivalentes a todas las instituciones participantes.

IV.3.2.4. Fortalecimiento Institucional

En este ámbito, también aparece la característica de una relación de intercambio que si se considera únicamente desde la óptica cuantitativa ofrece un panorama en el que la mayor parte de las relaciones de cooperación interinstitucional ha sido unidireccional de México hacia Centroamérica.

Las acciones desarrolladas en este ámbito abarcan predominantemente la colaboración y apoyo que los académicos mexicanos han proporcionado a los centroamericanos en temas y aspectos cruciales de la educación superior contemporánea: evaluación y acreditación, aseguramiento de la calidad, seguimiento de egresados, desarrollo del posgrado, educación superior a distancia.[24] "Este tipo de proyectos han servido para que las instituciones centroamericanas conozcan la experiencia mexicana y lo que se ha hecho y avanzado en esos diferentes ámbitos del desarrollo de la educación superior. Y se ha hecho mediante seminarios en los que han participado representantes de todas las universidades centroamericanas que participan en el Programa." [25]

IV.3.2.5. Gestión académica e institucional

Los proyectos ubicados en este ámbito involucran aspectos diversos tales como: sistemas y plataformas tecnológicas para el manejo de datos e

información; políticas, modelos y estrategias para la organización y la planificación de la gestión académica e institucional; actualización académica y administrativa para la gestión de procesos de evaluación y acreditación, seguimiento a egresados; organización y modernización de sistemas bibliotecarios y de información documental, etc.

IV.3.3. Universidades centroamericanas: distribución de participación

La experiencia del Programa muestra para Centroamérica que existen tres universidades miembros del CSUCA que sólo de manera subsidiaria han participado hasta ahora en actividades de los proyectos: Universidad de Belice, Universidad Nacional Agraria de Nicaragua y Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Estas instituciones únicamente han participado en proyectos de fortalecimiento institucional llevados a cabo de manera multilateral y con la participación de todas las universidades miembros del CSUCA.

A propósito de las diferencias de participación por universidades que el Programa muestra a lo largo de sus seis años de vigencia, en perspectiva del desarrollo más sólido de un escenario de acciones de internacionalización de la educación superior existen debilidades que sería necesario atender de una manera más sistemática. Algunas de ellas podrían ser atendidas desde las áreas de trabajo del PIRESC II, por ejemplo, capacitación de recurso humano para la gestión de la cooperación internacional. Otras en cambio tendrían que ser atendidas directamente por las propias instituciones: capacitación en formulación de proyectos.

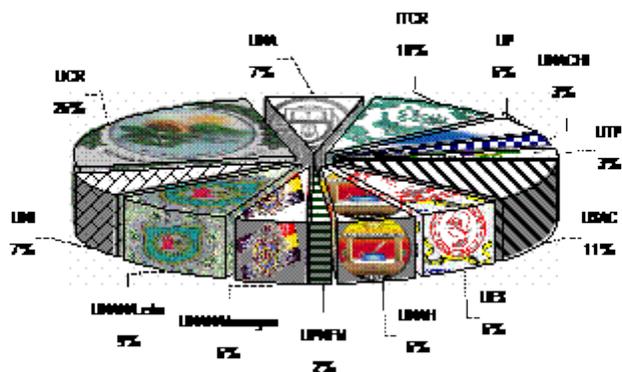
Esta situación no ha sido posible subsanarla ni siquiera aún cuando a partir de los resultados de la primera convocatoria de 1998, la Secretaría Permanente del CSUCA impulsó como criterio de aplicación sistemática la equidad en la distribución de la participación[26] y la búsqueda de mecanismos que de una u otra manera facilitaran que las instituciones centroamericanas con menor grado de desarrollo relativo también figuraran en los registros de proyectos del Programa.

Tabla Nº IV.3: PMIA ANUIES/CSUCA: Universidades centroamericanas: distribución de participación, 1998/2003

Universidad de Belice	
Universidad de San Carlos	20

Universidad Nacional de El Salvador	11
Universidad Nacional Autónoma de Honduras	10
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán	3
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN/Managua	9
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN/León	16
Universidad Nacional de Ingenierías	12
Universidad Nacional Agraria	
Universidad de Costa Rica	43
Universidad Nacional de Costa Rica	13
Instituto Tecnológico de Costa Rica	17
Universidad Estatal a Distancia	
Universidad de Panamá	9
Universidad Autónoma de Chiriquí	5
Universidad Tecnológica de Panamá	6
Total	142

Gráfico NP IV.3: PMA ANUE SAC SUCA
Proporción de participación en proyectos
por universidades miembros del CSUCA, 1998/2003



Por la parte mexicana, G. Morones señala que una de las carencias importantes la registra la poca participación de las universidades del Sur del país; las universidades que, a su juicio, quizá en una variedad de aspectos

tendrían mayor afinidad de intereses de desarrollo compartidos con las universidades centroamericanas que los que estas últimas podrían tener con las universidades del centro o del norte de la República Mexicana.[27]

En México, en consecuencia, hasta el presente la mayor presencia se encuentra concentrada en la participación de las universidades del centro del país. "Esto también se explica no porque exista indiferencia por parte de las universidades del Sur hacia las universidades de Centroamérica, sino porque las universidades del Sur en general tienen pocas relaciones internacionales, tienen poca investigación, tienen pocas fortalezas en esas áreas de manera tal que sus relaciones internacionales no solamente son escasas con Centroamérica sino que lo son en general con todo el mundo." En su lugar, las universidades del centro del país "son universidades con una vocación internacional más definida, más antigua, más madura." En este sentido, también priva como factor coadyuvante la existencia o no previa de relaciones o de contactos que ya existían más allá de las condiciones que favorece el escenario de intercambio del Programa.

IV.3.4. Magnitudes y particularidades de la movilidad

En términos duros, los datos que registra el Programa señalan que la magnitud de la movilidad de académicos y estudiantes a lo largo de las seis convocatorias anuales cumplidas al año 2003, es en total de 1,119 personas.

Tabla N° IV.4: PMIA ANUIES/CSUCA: Magnitud de la movilidad, según participantes centroamericanos, mexicanos y proporción de participación de estudiantes, 1998/2003

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	Total
Participación de estudiantes	39 28.8%	6 7.59%	4 1.96%	16 6.58%	24 8.51%	0	89 7.95%
Participantes centroamericanos	72	40	136[28]	126[29]	138[30]	81[31]	593
Participantes mexicanos	63	39	68	117	144	95	526
Total participantes	135	79	204	243	282	176	1,119

Las diferencias en los flujos de la movilidad presentan, según la tabla anterior, un énfasis significativo en la parte centroamericana. En algunos casos, la relación de intercambio no se ha concretado como tal en una

relación de interacción recíproca, sino antes bien en una relación centrada por lo general en acciones "de asistencia técnica o de programas de apoyo para múltiples acciones en el ámbito de la educación superior." [32] Tal como ya se ha indicado anteriormente, esta situación se presenta sobre todo en el caso de los proyectos denominados de fortalecimiento institucional.

Si la condición de reciprocidad en las relaciones de intercambio se mide en términos cuantitativos, los proyectos de fortalecimiento institucional constituyen acciones en las que esa condición no llega a quedar claramente cumplida. La mayoría de las veces en que han sido ejecutados proyectos de este tipo, la modalidad ha consistido básicamente en que dos o tres expertos mexicanos dictan seminarios en Centroamérica para un auditorio integrado por al menos un representante por cada una de las universidades miembros del CSUCA. Si se miran los datos de nuevo, se puede constatar que con base en la medición cuantitativa son precisamente estas acciones las que hacen que se produzca la diferencia de participación.

Una debilidad claramente visible en el Programa la constituyen las acciones y proyectos de intercambio con participación de estudiantes. Existen pocos proyectos en los que se ha considerado y se ha contado con la participación de estudiantes. Según los datos disponibles, únicamente una proporción de alrededor del 8% de la movilidad desarrollada incluye la participación de estudiantes.

IV.4. Redes académicas como eje programático del Programa en perspectiva de internacionalización de la educación superior

Desde la gestión del Programa y de los ejes de articulación programáticos a partir de los cuales ha sido propuesto e impulsado, la organización de su dinámica se sustenta privilegiadamente en la constitución de redes académicas. De este modo, "se trata de favorecer el desarrollo de proyectos de investigación, o de formación, docencia, asistencia técnica, fortalecimiento institucional, etc., fundamentalmente a través de la participación de diferentes agentes." [33] Según señala G. Morones: "Esta constituye una modalidad de trabajo que, no obstante que "presenta diferentes ventajas (...) también presenta algunas desventajas." [34]

Como parte de las ventajas y de conformidad con la estructura organizativa y la orientación central con las que opera el Programa, G. Morones puntualiza la existencia de "una gran autonomía" de los grupos académicos

para el desarrollo de los proyectos en los que están involucrados. La evaluación que se realiza a propósito de la dictaminación de las propuestas es de carácter global y básicamente se concentra en verificar que estas posean la calidad necesaria y que se ajusten a los requisitos y áreas temáticas del Programa. Así, las redes que los grupos académicos decidan constituir no necesariamente deben responder al esquema de clasificación que plantea el Programa por áreas de conocimiento. "Las características de este Programa permiten fomentar y proporcionar financiamiento a iniciativas en un gran ámbito, es decir, se pueden financiar proyectos de todas las áreas del conocimiento y de universidades de toda la región."[\[35\]](#)

Con base en tales características y condiciones, el Programa ha posibilitado y potenciado la constitución y fortalecimiento de grupos académicos de distinta naturaleza y a distintos niveles entre las instituciones de educación superior de México y Centroamérica. Estos grupos académicos representan en el Programa las bases de acción misma o los puntos de condensación en los que se expresa la dinámica del intercambio académico y a partir de cuya movilización se configuran las posibilidades y condiciones para el desarrollo del tejido de relaciones que permite conducir las acciones hacia la constitución de las redes académicas.

No obstante y como ya se mencionó, esta modalidad de trabajo también acusa sus desventajas. G. Morones señala que no es una tarea sencilla evaluar los alcances que han tenido hasta ahora cada uno de los proyectos aprobados y ejecutados; no obstante que en su opinión, sí se puede adelantar que "no necesariamente todo lo que se ha apoyado y financiado en el Programa ha sido muy útil."[\[36\]](#) Un factor que en este sentido incidiría adversamente para el logro de mejores resultados, lo atribuye G. Morones al hecho de que no siempre existe entre los grupos académicos "la convicción del beneficio del trabajo en conjunto, el interés y la identificación de las fortalezas que una y otra parte pueden ofrecer."[\[37\]](#) Pero además, también pueden señalarse como factores incluso hasta inconvenientes de orden personal. "La simpatía o la empatía que existe entre los líderes de ambos grupos de investigación puede en un momento dado deteriorarse y la relación de trabajo se pierde."[\[38\]](#)

Aún así y aunque todavía no se ha elaborado un instrumento de evaluación que permita realizar una indagación minuciosa en torno al desenvolvimiento de las relaciones entre los diferentes grupos académicos que participan en

los proyectos, el Programa en general ha cumplido hasta el momento con sus objetivos iniciales.

Creo que en un principio era importante que las comunidades académicas de México y de los países de Centroamérica pudiesen encontrar un espacio a través del cual se pudieran conocer mejor y desarrollar un acercamiento mayor, se pudieran interesar por el trabajo del otro. En ese sentido, este Programa ha favorecido mucho eso, ha fomentado y propiciado mucho el acercamiento entre las universidades y entre los grupos académicos de estos países.[39]

Una expectativa que como posibilidad abierta para su cualificación esboza ahora el Programa luego de sus primeros seis años de existencia, es el desarrollo de un mayor grado de autonomía por parte de los grupos académicos en el marco del tejido de las relaciones que han venido constituyendo y consolidando.

IV.5. Mecanismos de relación con las universidades para la operacionalización del Programa

En lo que corresponde a México, "el Programa está sujeto a la dinámica tradicional establecida de relación entre las oficinas de internacionalización con las comunidades académicas de la propia universidad." [40] En este ámbito responden mejor a los requerimientos de atención y manejo del Programa las universidades que cuentan con una forma "un poco más centralizada para operar las relaciones internacionales"; oficinas que cuentan con "un conocimiento mejor de las características de la cooperación que se da en la institución, pero que también hacen un mejor seguimiento, tienen objetivos más claros en relación con lo que la institución está queriendo alcanzar en términos de cooperación internacional." [41] Instituciones cuyas oficinas de relaciones internacionales "tienen una serie de recursos mejor organizados; tienen una visión más clara de las modalidades de cooperación que quieren y que les interesa aprovechar, de quién, en dónde, con qué." [42]

Lo anterior indica la necesidad de mejorar la organización de la gestión en materia de relaciones y cooperación internacional, estructurada en atención a una política de desarrollo institucional en la que a su vez ha sido definida una política de internacionalización acorde con los objetivos de dicho desarrollo.

En opinión de G. Morones, la buena o la mala organización de estas oficinas así como la existencia de una política definida de internacionalización, no tiene nada que ver con que las universidades sean más o menos antiguas o que sean más o menos grandes, complejas o especializadas. A su juicio, eso depende más de que efectivamente la política de internacionalización exista como tal y que se encuentre articulada a las políticas de desarrollo institucional que la institución se haya planteado.[43] La articulación coherente entre una y otra política es lo fundamental, pero esto es todavía poco visible y únicamente un pequeño grupo de instituciones presentan desarrollos apreciables en ese sentido.

En general en el marco del Programa, esta condición la ostentan aquellas instituciones que sobresalen "por la capacidad de reacción ante las convocatorias, por la difusión que establecen entre sus comunidades académicas (...); por el seguimiento que le dan a los proyectos que tienen en cooperación con otros países y también por la atención que prestan para estar al pendiente de los resultados y de los problemas que existen en los programas o en los proyectos, etc." [44] Estas son unas condiciones que en Centroamérica no están todavía claramente definidas.[45]

IV.6. Problemática del financiamiento

Pese al interés y los esfuerzos realizados hasta el presente, una de las cuestiones álgidas dentro del Programa continúa siéndolo la disposición de financiamiento.

A este respecto, la aplicación del esquema de las economías de escala ha sido importante y constituye uno de los soportes fundamentales del Programa. Sin esta modalidad de aprovechamiento de los recursos, algunas de las acciones de mayor impacto no se hubieran podido llevar a cabo.

El esquema de las economías de escala se aplica en este caso mediante la disposición institucional de brindar apoyo a las acciones que contemplan la movilidad y estancia de los académicos o estudiantes por períodos relativamente prolongados, que pueden ser de uno hasta seis meses. En estos casos, el mecanismo ha consistido en que la institución anfitriona pone al servicio del Programa aquellos diversos recursos de que disponga, tanto materiales como formales, los cuales permitan atenuar los costos de la estancia: servicios de salud, infraestructura de alojamiento, transporte, etc.

Mediante la aplicación de este mecanismo, que en la mayoría de los casos ha contado con una disposición de gestión expedita, se han podido llevar a cabo acciones diversas de intercambio en los ámbitos de investigación, capacitación y, en un ámbito que es de mucho interés y relevancia, la participación de docentes en programas y su colaboración en la impartición de cursos.

En consecuencia, es importante destacar que más allá de los recursos destinados específicamente por el Programa para la ejecución de las acciones de intercambio, las instituciones participantes también han contribuido significativamente mediante una aportación importante de sus propios recursos. Las instituciones de procedencia o de adscripción de los académicos han mantenido y aplicado la disposición de conservar los salarios a estas personas, con lo cual se pone de manifiesto la existencia de una importante actitud institucional de apoyo a la política de internacionalización y a valorar lo que en este sentido estas acciones representan. De este modo, igualmente en apoyo al Programa las instituciones han facilitado la realización de los diversos trámites que sus académicos necesitan cumplir y formalizar y que tienen establecidos cuando se trata de acciones y movimientos de esta naturaleza.

IV.7. Alcances y potencialidades del Programa en materia de internacionalización multilateral de la educación superior

Los alcances del Programa concretados a la fecha incluyen al menos la realización de una acción de vinculación con proyección hacia la incorporación de actividades en conjunto con organismos situados más allá de las coordenadas específicas del marco de cooperación entre México y los países de Centroamérica. Es este el caso de la reunión celebrada en San José de Costa Rica en el año 2001, con la participación de los titulares de la Secretaría Académica de la ANUIES, la Secretaría Permanente del CSUCA y la Secretaría General de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

Esta reunión representa la primera gestión realizada en búsqueda de explorar las posibilidades de extender el tejido de articulaciones multilaterales del Programa hacia organismos de otras regiones de América Latina. No obstante y aún cuando no se haya logrado concretar hasta el momento ninguna directriz específica en este sentido, la reunión en cuestión sí sirvió para el establecimiento inicial de un espacio de encuentro dirigido a

intercambiar apreciaciones acerca de problemáticas comunes y para identificar posibilidades de acción y de colaboración interinstitucional conjunta. Como parte de ello, se acordó en dicha reunión tripartita emprender gestiones de cooperación multilateral, promoviendo para ello como pasos iniciales el establecimiento del Premio ANUIES/CSUCA/ASCUN, que se otorgaría cada año a las mejores investigaciones realizadas en el campo de la educación superior y con participación de investigadores de México, Centroamérica y Colombia.

Conclusiones

En el contexto de las acciones y proyectos desarrollados por el Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA, a lo largo de sus ya seis años de existencia la experiencia constituye tan sólo la configuración de un esquema específico de cooperación interinstitucional de la educación superior en la escala macrorregional.

El análisis realizado permite apreciar a tal efecto la configuración de un escenario de cooperación interinstitucional, cuyos alcances, de diversa magnitud, intensidad y grado de consistencia, contribuyen no obstante a favorecer acciones académicas e institucionales también de diverso tipo, a la vez que permite contar con un panorama de las debilidades tanto como de las fortalezas que presentan las instituciones de educación superior mexicanas y, en especial, las centroamericanas, para emprender acciones y desarrollar procesos de internacionalización de la educación superior.

La revisión cuantitativa de las acciones desarrolladas permite constatar que el escenario macrorregional de intercambio académico que el Programa propicia, ofrece un significativo interés para los académicos tanto de las instituciones de educación superior mexicanas como de las centroamericanas.

De particular importancia resulta constatar en este marco de cooperación e intercambio macrorregional, la verificación de una disposición nuevamente al desarrollo de un relacionamiento interinstitucional basado en la cooperación solidaria, en la complementariedad y en la reciprocidad.

En tal sentido, el análisis del Programa ofrece elementos y proporciona ángulos de abordaje que permiten, no sólo valorar las condiciones de proactividad y de disposición cooperativa y de reciprocidad en las que se

lleva a cabo una experiencia específica de internacionalización entre instituciones de educación superior; permite también mostrar las diversas posibilidades de emprender acciones de este tipo que desde pequeños y discretos proyectos, pueden ir generando una mayor amplitud de acciones y abriendo mayores alternativas de cooperación. Todo lo cual abre la posibilidad de cualificar el escenario establecido, en busca de un mayor y sistemático aprovechamiento de sus resultados en perspectiva de contribuir programáticamente con los procesos, las políticas y los proyectos de transformación académica e institucional de la educación superior, en las instituciones de ambas partes involucradas.

A propósito, se requeriría en este momento llevar a cabo una evaluación a profundidad del Programa, que aproveche los resultados obtenidos a fin de definir mejor y consolidar el esquema y, en particular, identificar los puntos de cualificación que permitan establecer los mecanismos y orientaciones necesarios para el logro de mayores niveles de institucionalización, e las diferentes escalas de lo nacional, lo regional y lo macrorregional.

-
- [1] Mtro. Luis Guillermo Morones Díaz, Director de Cooperación Internacional, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México.
- [2] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Entrevista*.
- [3] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibidem*.
- [4] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*, Hotel Meliá México, Ciudad de México, noviembre de 2003.
- [5] Secretaría Permanente del CSUCA (1998).
- [6] Citado en: Secretario General del CSUCA (1999).
- [7] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Entrevista*.
- [8] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibidem*.
- [9] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*, noviembre de 2003.
- [10] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*, noviembre de 2003.
- [11] Muñoz, Luis (2002), "Informe consolidado de resultados del Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA, 1998/2002", Mimeo, Secretaría Permanente del CSUCA, San José de Costa Rica.
- [12] Muñoz, Luis (2002), *Op cit*.
- [13] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibidem*.
- [14] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibidem*.
- [15] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibidem*.
- [16] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*, noviembre de 2003.
- [17] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibid*.
- [18] Muñoz, Luis (2002), *Op cit*.
- [19] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibidem*.
- [20] Muñoz, Luis (2002), *Op cit*.
- [21] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Entrevista*.
- [22] Muñoz, Luis (2002), *Op cit*.

- [23] Muñoz, Luis (2002), *Op cit.*
- [24] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*, noviembre de 2003.
- [25] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Entrevista*.
- [26] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*, noviembre de 2003.
- [27] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Entrevista*.
- [28] Realización de 3 seminarios/taller regionales en Centroamérica, en temas de: educación superior a distancia, desarrollo de los estudios de posgrado, diseño de unidades de investigación y estudios sobre la educación superior. Asimismo, capacitación de académicos de las universidades centroamericanas en materia de evaluación de la educación superior en los CIIES de México.
- [29] Se realizaron dos seminarios-taller regionales en Centroamérica.
- [30] Realización de un seminario/taller regional sobre el papel de los sistemas de información documental en los procesos de evaluación y acreditación, con la participación de 16 centroamericanos y 2 mexicanos.
- [31] Reunión del Sistema Centroamericano de Relación Universidad/Sector Productivo, con participación de 13 centroamericanos y dos mexicanos en San José de Costa Rica.
- [32] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibidem*.
- [33] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibidem*.
- [34] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibidem*.
- [35] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibidem*.
- [36] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibidem*.
- [37] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibidem*.
- [38] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Entrevista*.
- [39] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibidem*.
- [40] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibidem*.
- [41] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibidem*.
- [42] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibidem*.
- [43] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Ibidem*.
- [44] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Entrevista*.
- [45] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*, noviembre de 2003.

CONSIDERACIONES FINALES

I.

Los escenarios y tendencias que la globalización y la sociedad del conocimiento generan son complejos e implican condiciones estructurales que interpelan a las instituciones de educación superior en diversos sentidos. R. Sol caracteriza las coordenadas de esta situación con la expresión *antinomias de la globalización*[1]; a su juicio, estas configuran una primera especificidad importante de destacar como elemento de fondo que interviene en el desarrollo de la experiencia y del esquema de cooperación interinstitucional regional impulsado por el CSUCA a partir del PIRESC II.

En una de sus caras, la globalización configura una estructura de poder y un modelo unilateral y hegemónico que desde la dimensión de lo económico establece mecanismos y genera institucionalidades emergentes que instauran sus propias reglas del juego y que articulan un horizonte de acción con pretensiones de excluir propuestas o de marginar cualesquiera otras visiones alternativas. En el escenario de los centros de poder transnacionales, las posibilidades de participar con otros criterios que no sean los preestablecidos por el mismo modelo, son mínimas. De esto únicamente “surgen modelos y propuestas muy definidas y muy claras de cómo los países podrían vincularse a esa estructura de poder a través de esos mismos modelos.”[2]

En la medida en que se privilegie una visión que ponga el acento en el predominio de las tendencias vinculadas a los centros del poder mundial será mínima, unilateral y heurísticamente restringida la posibilidad para impulsar procesos apropiados de integración regional de la educación superior. Perspectivas cifradas en esos códigos no toman en cuenta o minimiza la complejidad de los procesos y situaciones que por otra parte la globalización también genera y que se constituyen en otras dimensiones de las realidades nacionales, regionales e institucionales y que poseen un papel preponderante también.[3]

Uno lo puede ver desde la perspectiva ahora de todos estos movimientos sociales que adquieren carácter global aunque se denominen antiglobalitarios, pero que en todo caso están organizados a nivel internacional para dar una respuesta a esos

procesos. Como también ocurre en el campo de las universidades como actores importantes en procesos de aproximación y de cooperación, de interacción y de relación, como quizá no lo ha habido nunca sino hasta muy recientemente.[4]

Tanto en su ethos como en su orientación heurística, este enfoque se identifica en sus aspectos centrales con la visión que por su parte propone É. Morin en uno de sus textos recientes escrito para la UNESCO:

Lo que agrava la dificultad de conocer nuestro Mundo es el modo de pensamiento que ha atrofiado en nosotros, en vez de desarrollarla, la aptitud de contextualizar y globalizar, mientras que la exigencia de la era planetaria es pensar la globalidad, la relación todo/partes, su multidimensionalidad, su complejidad. Es lo que nos lleva a la reforma de pensamiento (...) necesaria para concebir el contexto, lo global, lo multidimensional, lo complejo.[5]

Si bien es cierto que en el cuadrulado del escenario de poder trazado por los países altamente industrializados la incidencia es muy difícil, "particularmente para los países subdesarrollados como los nuestros"[6], también lo es que en una dimensión diferente propuestas alternativas pueden configurarse y emerger a partir de otros códigos y de otras heurísticas.

En la otra cara o dimensión de la globalización, las realizaciones científico/tecnológicas de la sociedad del conocimiento, a juicio de R. Sol, configuran matrices diversas y apropiadas a partir de las cuales las instituciones de educación superior pueden disponer de insumos e instrumentos para formular y desarrollar esquemas alternativos a los de los procesos y tendencias dominantes de la globalización.[7] F. Guattari propone, en la década de los noventa, un enfoque que enfatiza en la heurística de realizar una aprehensión de los 'sistemas maquínicos' que configuran las realizaciones científico/tecnológicas contemporáneas, a fin de asumirlos e identificarlos en tanto que 'Disposiciones de enunciación'[8] a partir de las cuales se llevaría a cabo la producción de la subjetividad en la contemporaneidad de la globalización.

La subjetividad sigue estando hoy masivamente controlada por dispositivos de poder y saber que ponen las innovaciones técnicas, científicas y artísticas al servicio de las figuras más retrógradas de la socialidad. Y, sin embargo, otras modalidades

de producción subjetiva –procesuales y singularizantes esta vez- pueden concebirse.[9]

Para las instituciones centroamericanas de educación superior pública, en consecuencia, una de las opciones a disposición se encuentra presente en las alternativas de interacción y de relacionamiento interinstitucional que propician los nuevos modos de comunicación que favorecen las realizaciones científico/tecnológicas. Tanto en sus referentes de racionalidad como en sus configuraciones concretas, las realizaciones científico/tecnológicas perfilan y abren escenarios diversos, “que favorecen las proximidades o que generan la posibilidad de proximidad entre actores diversos y creo que esto es interesante, contar con la posibilidad de observar y aproximarse a otras realidades y por lo tanto apreciar la existencia y el valor de esos otros referentes.”[10] Desde la perspectiva de integración regional centroamericana de la educación superior que promueve el PIRESC II, la consideración de esta segunda vertiente de la globalización es importante en la medida en que contribuye a la visibilización de todo un conjunto de actores diversos, que no por estar segregados u ocupar una posición marginal con respecto a las tendencias y políticas que emanan de los agentes que operan en los círculos centrales del poder mundial, dejan de tener una decisiva relevancia.

De este modo y, de nuevo en la perspectiva de R. Sol, se mire desde donde se mire, situados desde cualquiera de ambas caras o dimensiones enunciadas de la globalización, la sociedad del conocimiento pasa a convertirse en un escenario fundamental con el que todas las tendencias, procesos y configuraciones estructurales del mundo contemporáneo se encuentran vinculadas. La producción de nuevas interacciones societales y de nuevos esquemas de relacionamiento interinstitucional, se encuentran “basadas en una relación más estrecha, más dinámica y más rápida entre conocimiento y tecnología, la producción y generación de conocimiento y tecnología. Esto coloca para las universidades un tema de gran relevancia y de gran importancia”[11], que remiten a los escenarios de la ‘era digital’[12]. Estos generan para las instituciones de educación superior una matriz de interpelaciones y desde la cual también pueden construir alternativas en función de asumir su condición como actores que tienen un papel relevante que jugar en el marco del conjunto de procesos y tendencias que caracterizan a la globalización.[13]

II.

Con base en la noción de Sistema Universitario Regional (SUR), el CSUCA articula en Centroamérica a partir del PIRESC II la construcción de un escenario regional perfilado como "un espacio académico interuniversitario y multinacional que prepare, en el marco de un nuevo pacto de relaciones y compromisos prácticos, a las universidades centroamericanas para enfrentar los desafíos del siglo XXI."[\[14\]](#) Para la organización concreta y operativa de los SUR y como la "unidad básica del funcionamiento regional" existe la figura y mecanismo de las redes académicas centroamericanas. En su especificidad sistémica y operativa, estas "se especializan por sus contenidos disciplinarios, aun cuando en el marco de un sistema abierto puedan estructurarse diversos nodos que articulen redes para fines específicos interdisciplinarios o para propósitos macros que demanden esfuerzos multidisciplinarios."[\[15\]](#)

A propósito de los objetivos que el CSUCA se planteó en función de una formulación programática que permitiera orientarse hacia el logro de los fines enunciados en el marco del PIRESC II, al menos en seis de estos objetivos se encuentran elementos susceptibles de ser relacionados con los componentes de una política de internacionalización. Estos objetivos son los siguientes:

- Ejecutar y coordinar planes y programas regionales conjuntos, a través de sus órganos y en estrecha relación con las instancias correspondientes de sus universidades confederadas.
- Promover el desarrollo armónico y equilibrado de sus universidades miembros.
- Impulsar y promover mecanismos de cooperación entre las universidades de la Confederación, a fin de presentar una oferta conjunta, complementaria e integral a la comunidad centroamericana.
- Impulsar sistemas de cooperación académica entre las universidades miembros, con el fin de lograr la integración y el fortalecimiento de la educación superior centroamericana.

- Impulsar cambios en las universidades confederadas a fin de que las mismas se ajusten a las necesidades de los pueblos centroamericanos frente a los retos del siglo XXI.

- Establecer y mantener relaciones con las universidades de todos los países del mundo y organismos nacionales e internacionales de carácter público o privado, apegada a sus principios y siempre que contribuya al logro de sus fines.[16]

La discusión, reflexiones y planteamientos elaborados a propósito de la formulación del PIRESC II, no involucran como tal explícitamente el concepto de internacionalización de la educación superior. R. Sol señala que se trata de un concepto nuevo en Centroamérica todavía a finales de la década de los noventa, no obstante que poco a poco se fue configurando y adquiriendo un contorno específico conforme iban avanzando los procesos y proyectos del PIRESC II. "Creo que el primer esfuerzo por teorizar o por conceptualizar desde el CSUCA sobre el tema de la internacionalización, lo elaboramos a propósito de una invitación que se nos hizo para participar en la Conferencia Latinoamericana que preparó la entonces CRESALC/UNESCO, y donde se nos pidió que participáramos con una exposición específicamente sobre este tema." [17] El exSecretario General del CSUCA añade además que en todo caso la internacionalización de la educación superior pública en Centroamérica deriva de la propia práctica y la experiencia de acción interinstitucional desarrollada por las universidades. Es un concepto que no se adopta desde la literatura especializada, sino que responde a "un proceso de teorización a partir de nuestra propia realidad (...). Y construir la internacionalización para nosotros es esto que estamos haciendo y que lo hemos venido construyendo con la aportación de todas las universidades." [18]

La relación de internacionalización en el marco de los SUR del PIRESC II aporta la configuración de un espacio académico "que permite validar las experiencias de las universidades, y que favorece la apertura de la discusión en torno a temáticas que posiblemente no se hubieran podido abordar de otro modo, pues no habían sido tomadas en consideración en otros espacios." [19] Esta validación de experiencia consiste en la adquisición de elementos para evaluar y ponderar los avances y desarrollos institucionales propios. Asimismo, la puesta en discusión interinstitucional de las temáticas que hoy son predominantes en los contextos de la educación superior provee

un espacio en el que se acopian registros teóricos y donde, además, por las características de la dinámica de trabajo desplegada en el marco del CSUCA, se cuenta también con una oportunidad para la discusión y el intercambio con académicos de otros países y regiones del mundo.

La internacionalización de la educación superior pública, por tanto, presenta en Centroamérica una apropiación diferida, con especificidades y declinaciones propias. Su emergencia es desencadenada a partir de la interlocución y del intercambio con visiones y referentes anclados en otras realidades geográficas e institucionales del mundo. De este modo y como resultado, reúne preocupaciones y promueve la construcción de perspectivas a compartir con instituciones y organismos asociativos extrarregionales de la educación superior, en torno a las problemáticas y diversas dimensiones que involucra el desarrollo de procesos y esquemas de integración regional tales como el que representa el PIRESC II del CSUCA.

La relación de internacionalización en Centroamérica configura un tejido estructurado de relaciones interinstitucionales que opera al propio tiempo tanto en la escala regional como en la extrarregional. El escenario regional constituido permite no sólo acceder a una visión mejor informada acerca de lo propio, sino que a su vez en la oportunidad de la interacción con lo extrarregional, proporciona condiciones para el reconocimiento y la proyección internacional de las instituciones locales. Destacando el caso específico de uno de los sistemas del PIRESC II, el SICEVAES, para G. Alfaro es relevante el hecho de que "en la constitución del SICEVAES haya participado gente de diferentes lugares en la conceptualización, en la identificación de los fundamentos teóricos, la participación de académicos de Alemania, de Canadá, de Estados Unidos, de México, de Chile, de Argentina, nos da la oportunidad de validar lo que ya nosotros veníamos haciendo."[\[20\]](#) Esta validación ofrece además como valor agregado la proyección y el reconocimiento extrarregionales que como tales las instituciones centroamericanas logran en este escenario de intercambio e de interacción interinstitucionales: "darnos cuenta que vamos todos constituyendo ese mundo de la universidad al que todos aspiramos. Y que para ser reconocidos necesitamos mejorar, pero no ya un mejorar solamente porque otros dicen sino porque nosotros mismos estamos convencidos de que la universidad por su esencia y por su ser tiene que ser mejor."[\[21\]](#)

En su perspectiva, A. Monge sostiene que el espacio interinstitucional regional centroamericano de procesos, proyectos y acciones

interinstitucionales abierto por los SUR del PIRESC II, sería necesario mantenerlo incluso aún a contrapelo de eventuales debilitamientos en la operatividad de la Secretaría Permanente e incluso aún cuando se debilitara el mismo plan estratégico del PIRESC II del CSUCA.

III.

En el marco del CSUCA y del PIRESC II, la educación superior pública centroamericana ha logrado durante ya casi una década dar pasos significativos en el desarrollo conjunto, concertado y cooperativo de áreas tales como sistemas de información documental, evaluación y acreditación, desarrollo del posgrado y, en menor medida, relación universidad/sector productivo y desarrollo de los sistemas de vida estudiantil. Si bien hasta este momento los avances que presentan algunas áreas no llegan a concretarse todavía en proyectos suficientemente consolidados, sí en cambio en todos los casos ha sido posible constituir una plataforma básica en red que cuenta con la participación acreditada de representantes de todas las universidades miembros.

Cada uno de los SUR ha conseguido constituirse en un colectivo colegiado al que las universidades han otorgado las credenciales, atribuciones y potestad necesarias para la formulación de políticas y de proyectos pertinentes en el área respectiva. Así, involucran una condición de compromiso y de responsabilidad con carácter de vinculante para todas las universidades miembros. A. Monge hace énfasis en que este es "un planteamiento complejo, pero la idea es promover el complemento, la filosofía de la complementación, como sustento de una colaboración académica e institucional en perspectiva de Sistema."[\[22\]](#)

El criterio de la colaboración recíproca como dimensión fundante del principio de asociación cooperativa y solidaria en que se sustenta el PIRESC II, permite sostener un escenario de relaciones interinstitucionales apoyado a su vez en un esquema de flexibilidad con respecto a los compromisos adquiridos, de manera que en ningún caso las instituciones se vean obligadas a llevar a cabo esfuerzos que representen costos o compromisos que no estén a su alcance o que signifiquen un desequilibrio en la asunción de esos costos.

Lo anterior conduce a considerar otra dimensión de sentido del principio de asociación cooperativa y solidaria: la diferenciación institucional como

especificidad que caracteriza este marco de relaciones interinstitucionales. En su condición propia como entidad que posee una identidad propia, cada institución tiene pleno margen para definir en qué medida se involucra o compromete en este o aquel proyecto; de qué modo asume su participación y bajo qué ritmos desarrolla sus esfuerzos.

El principio de asociación cooperativa y solidaria articula, interpela y convoca a las instituciones. Del mismo modo, hace verificar las pautas de la reciprocidad y de la complementariedad en la asunción de los compromisos, los proyectos y las acciones. Es en el contexto de estos entramados diversos donde se pone en juego en el esquema centroamericano del PIRESC II la pertinencia de la asociación cooperativa y solidaria, y donde la internacionalización adopta el perfil de una modalidad de relacionamiento interinstitucional abocada a identificar y poner en marcha de manera conjunta programas y estrategias para atender las necesidades de desarrollo detectadas.

Aún cuando según se percibe en los planteamientos de los actores universitarios, existe el reconocimiento de la importancia de contar con una política definida de internacionalización de la educación superior, el establecimiento de esta política es aún frágil en la mayor parte de las instituciones. Más allá de los alcances que presenta hasta ahora el desarrollo de las áreas de trabajo del PIRESC II, la problemática de la internacionalización de la educación superior no ha sido todavía abordada específicamente en términos sistémicos y en función de evaluar el funcionamiento de las instancias que en cada universidad tienen o deberían tener a su cargo el manejo de las acciones, proyectos y procesos institucionales en ese campo. Todavía es necesario recalcar en la necesidad y la importancia que tiene adoptar en cada institución una política de internacionalización como una dimensión sistémica para la clarificación y definición de los referentes a partir de los cuales un modelo o, mejor, un *proyecto académico de educación superior*, hoy encuentra, define y establece su propia razón de ser así su lugar estratégico en los actuales contextos de la globalización y de la sociedad del conocimiento.

Consideradas en su condición de existencia y de funcionamiento en la escala nacional, para las instituciones de educación superior pública de Centroamérica el entorno regional representa una escala promisoría que les permite mediante la acción interinstitucional articular esfuerzos y fortalecer sus propios perfiles de cara a la proyección internacional en la escala

extrarregional. A propósito, A. Monge enfatiza en la necesidad de un mayor fortalecimiento del CSUCA, especialmente en lo que concierne a las capacidades de trabajo, organización, planeación, ejecución, ampliación y profundización de actividades y proyectos por parte de la Secretaría Permanente.[23] No obstante, señala igualmente que la credibilidad del organismo regional en sus diferentes niveles y procesos, es un aspecto sustantivo al que hay que prestar atención y consolidar aún más. Una tarea para la cual es decisivo el papel que juegan los rectores y dirigentes estudiantiles representados en el Consejo.

El fortalecimiento del escenario de acción interinstitucional regional pasa también y con igual importancia por las repercusiones o impacto que las dinámicas y orientaciones programáticas de los SUR puedan llegar a tener en las propias instituciones y no sólo en el marco de la escala regional. Los grados de anclaje con los que los proyectos de los SUR alcancen a incidir en las instituciones, es justamente lo que proporciona un criterio y una indicación real acerca de hasta qué punto se ha logrado avanzar en los niveles de legitimidad con que cuenta el organismo regional y que le permiten operar en los diferentes escenarios institucionales.

Esto quiere decir que la consolidación del tejido de acción interinstitucional y programática en la escala regional que se despliega en el marco de los SUR, no sólo depende de la magnitud de impacto que genera el funcionamiento y operatividad de la Secretaría Permanente. Se trata también de cuál es el comportamiento que adoptan y cuál es el respaldo y espacio que adquieren en las instituciones las instancias y los proyectos de los SUR. A juicio de A. Monge, "de repente a veces los proyectos importantes para la región no tienen que ver tanto con la disponibilidad y captación de recursos por parte de la Secretaría Permanente; en buena medida se trata también y fundamentalmente de una cuestión de legitimidad y de consolidar las coordinaciones del trabajo en las diferentes universidades mediante la realización de proyectos concretos, con objetivos y metas muy claros y con sistematicidad en la verificación de los resultados." [24]

En el escenario de sus configuraciones micro, o lo que también se puede codificar como la escala de las disciplinas, A. Monge señala que en la conformación de grupos académicos base para la constitución y operacionalización de redes académicas regionales aún quedan pendientes muchos esfuerzos por hacer.[25] La propuesta de las redes académicas regionales que establece el PIRESC II, en la escala de las disciplinas no ha

logrado todavía hallar ni generar las condiciones adecuadas para el establecimiento de una articulación mejor organizada y sistémica para consolidar las relaciones de intercambio. Salvo en algunos casos, estos contactos y relaciones siguen siendo todavía intermitentes y, por consiguiente, muy limitados en sus alcances.[26]

Es necesario un mayor fortalecimiento del CSUCA en sus funciones de gestión de los procesos regionales de integración de la educación superior y, específicamente en lo que concierne a garantizar la continuidad de los cursos de acción que involucran a cada sistema universitario regional.

IV.

El esquema de cooperación interinstitucional que escenifica el Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA es novedoso en diversos sentidos. Pero lo es especialmente en la constitución del espacio extrarregional de cooperación interinstitucional entre las instituciones de educación superior de Centroamérica y México. Esto remite a un marco organizado, en la escala extrarregional, de relaciones y prácticas de internacionalización de la educación superior que no posee correlato en América Latina.

Para las instituciones de educación superior mexicanas, una experiencia de intercambio académico de esta naturaleza, con un esquema estructurado y con relaciones que establecen su referente de sistematicidad, no ha sido posible desarrollarla todavía en el marco del proceso de integración macrorregional que implica el Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

Pero lo mismo sucede para las instituciones centroamericanas y, en particular, para el CSUCA; tampoco en este caso existen antecedentes ni esquema homólogo al respecto.

Desde la formulación inicial del proyecto que dio origen a este marco de cooperación en la escala macrorregional fueron definidos lineamientos para el desarrollo conjunto de iniciativas en educación superior, que no habían estado presentes hasta ese momento en las relaciones tradicionales de intercambio académico entre las instituciones de educación superior de Centroamérica y México; iniciativas que se asocian con el abordaje de temas que han pasado a ocupar un lugar preponderante en las agendas de la

educación superior, tales como: evaluación y acreditación, desarrollo del posgrado, modernización de los sistemas bibliotecarios, educación superior a distancia.

Por su naturaleza como esquema de cooperación interinstitucional en la escala macrorregional, el Programa representa la experiencia de intercambio académico más importante que se haya llevado a cabo entre las instituciones mexicanas afiliadas a la ANUIES y las instituciones centroamericanas miembros del CSUCA. No obstante, por su misma condición de esquema novedoso, esta experiencia involucra ahora la necesidad de que sus iniciativas, procesos, mecanismos de gestión, articulaciones interinstitucionales en perspectiva de profundizar en el intercambio académico y en la constitución de redes y, en definitiva, también la parte siempre sensible del financiamiento, fortalezcan las condiciones que les permitan ir paulatinamente consolidándose.

La constitución de redes académicas es una de las dimensiones más importantes del Programa que amerita mayores desarrollos. Para ello, además de los esfuerzos por consolidar la articulación de los grupos académicos es también muy importante que estos generen sus propias estrategias para diversificar la disposición de recursos y de fuentes de financiamiento. En el presente y luego de que durante siete años la única fuente de recursos ha sido la Comisión Mexicana para la Cooperación con Centroamérica, los grupos académicos establecidos "necesitan ir incorporando otros nuevos actores, otros nuevos agentes que les permitan hacerse más autónomos, desarrollar su propia capacidad de gestión y no depender tanto de lo que en este caso viene a ser apenas un fondo semilla."^[27] En esto se cifra ahora una de las principales tareas que como garantía de consistencia programática tanto los grupos académicos como las instituciones están llamados a acometer, en función de proporcionar una respuesta cualitativa a la oportunidad que el Programa ha favorecido y fomentado a lo largo de los últimos seis años para el fortalecimiento de las relaciones de intercambio académico y de la cooperación interinstitucional entre las instituciones de educación superior de México y Centroamérica.

Los propios académicos y las instituciones se convierten en este momento en la condición de garantía para que el esquema de cooperación pueda mantener y profundizar su funcionamiento y alcances. La asunción de responsabilidad por la constitución y consolidación del esquema, que hasta ahora ha permanecido concentrada en la Secretaría General Ejecutiva de la

ANUIES y en la Secretaría Permanente del CSUCA, involucra un riesgo de deterioro del proceso siempre presente en la medida en que las instituciones no asuman un mayor grado de compromiso y de protagonismo.

El Programa no está exento de verse afectado por la intempestividad que suele estar presente en las políticas públicas con cada cambio de gobierno; o bien, como sucede en el contexto institucional regional centroamericano, a partir de cambios tales como el nombramiento de un nuevo Secretario General en el CSUCA o de un nuevo Secretario General Ejecutivo del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA). "En el cambio de gestión se integran perfiles nuevos con diferentes maneras de pensar y de trabajar; con ello también diferentes intereses y compromisos."[\[28\]](#) Esto expresa una debilidad importante y que tiene su repercusión en las dinámicas de un esquema de cooperación como este, en la medida en que "el ambiente cultural, los estilos de la gestión institucional y posiblemente hasta el perfil del personal que va y viene pueden ser factores que sirven para beneficiar o para perjudicar la estabilidad en el desarrollo de estos importantes procesos."[\[29\]](#)

Las acciones y modalidades de operación y de apoyo del Programa han sido valiosos y han permitido una dinámica movilidad académica asociada con proyectos desarrollados en diferentes áreas de conocimiento, lo mismo que en distintos ámbitos académicos de interés y relevancia para el fortalecimiento de la educación superior en las instituciones mexicanas y centroamericanas. No obstante, aún cuando esta experiencia constituye un esquema que ofrece importantes elementos como expresión de un espacio macrorregional de cooperación interinstitucional que favorece inéditos procesos y prácticas de internacionalización en educación superior, las orientaciones de política pública de las que depende tanto como la restringida base de apoyo financiero que lo respalda constituyen factores que demandan una mayor atención y mayores grados de compromiso por parte de las instituciones de educación superior.

V.

La investigación aquí realizada presenta como resultado la identificación de una primera frontera: lo que aquí se ha hecho es analizar el esquema de cooperación interinstitucional que configuran los procesos del PIRESC II del CSUCA, y que representan un conglomerado de orientaciones de política pública en educación superior que se llevan a cabo a través de los cursos de

acción que involucran los así denominados Sistemas Universitarios Regionales del PIRESC II del CSUCA.

Esta primera frontera permite ver lo que la investigación no ha tenido oportunidad de abarcar: la política pública estatal o gubernamental en materia de internacionalización de la educación superior. A tal efecto, el proyecto lo que ha hecho es constatar la existencia de prácticas y de orientaciones de internacionalización y de qué manera estas se registran y codifican en los espacios del relacionamiento y la cooperación interinstitucional en la escala regional y, como ya se indicó, específicamente en el contexto del CSUCA. Por lo consiguiente, un primer pendiente de la investigación lo constituye indagar cuáles son las orientaciones y cuáles las prácticas que mediante disposiciones oficiales establece la política pública estatal o gubernamental en materia de internacionalización de la educación superior, y de qué manera tales orientaciones de política son registradas, codificadas y puestas en marcha en los contextos programáticos y en el proyecto académico de las instituciones de educación superior. La intuición en este sentido que podría adelantarse como hipótesis es que en los países de Centroamérica, no han sido todavía definidas políticas estatal/gubernamentales de internacionalización de la educación superior.

Una segunda frontera de la investigación, se configura a partir de la propia recepción y definición de prácticas que el concepto de internacionalización genera en las instituciones de educación superior pública de Centroamérica. Ya se ha señalado previamente, que la internacionalización en las instituciones de educación superior pública de Centroamérica se desarrolla enfáticamente bajo el principio de la asociación cooperativa y solidaria y de la reciprocidad en el relacionamiento interinstitucional. Es decir, la internacionalización no se entiende en este caso en términos de la dimensión de sentido que pone el acento en mejorar los niveles de gestión y de desempeño académico e institucional como una forma de ampliar los espacios de reconocimiento o de "posicionamiento" en la escala internacional. Este enfoque y esta recepción de la internacionalización conduce a visualizar una problemática que durante los años recientes ha comenzado a adquirir cada vez mayor configuración: las tendencias y propuestas que en el marco de los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio en materia de comercialización de servicios (GATS), introducen o incorporan los servicios educativos de la educación superior como parte de

los bienes que pueden ser comercializados en un contexto de transnacionalización.

Este segundo ámbito pendiente de ser colocado en la perspectiva y en la agenda de la investigación, constituye para las instituciones de educación superior pública de Centroamérica uno de los temas relevantes y de mayor urgencia de clarificar en los presentes días.

En definitiva, la presente investigación proporciona como resultado una puesta en perspectiva y hace visibles las características principales que presenta el esquema de cooperación interinstitucional construido por las instituciones de educación superior pública de Centroamérica en el marco del CSUCA y del PIRESC II. Identifica las prácticas de internacionalización de la educación superior que emergen y se configuran de manera concreta en este escenario regional de la educación superior. Asimismo, identifica también los sentidos de recepción y de perspectiva que el concepto de internacionalización adquiere desde algunas de las prácticas y acciones académicas e institucionales referidas a los ámbitos de los planes de estudio y programas, el intercambio o la movilidad académica así como la gestión institucional.

[1] Sol Arriaza, Ricardo (2000).

[2] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*.

[3] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*.

[4] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*.

[5] Morin, Edgar (2001), pp. 61/62.

[6] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Ibidem*.

[7] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Ibidem*.

[8] Cfr.: Guattari, Félix (2000), pp. 15/29.

[9] Guattari, Félix (2000), p. 29.

[10] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*.

[11] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*.

[12] David, Paul A. y Dominique Foray (2002), <http://www.unesco.org/issj/rics171/fulltext171spa.pdf>

[13] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*.

[14] Sol Arriaza, Ricardo (2001), p. 16.

[15] Sol Arriaza, Ricardo (2001), p. 16.

[16] Consejo Superior Universitario Centroamericano (2003), <http://csuca.edu.gt/CUC/finescuc.htm>

[17] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*.

[18] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*.

[19] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Entrevista*.

[20] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Ibidem*.

[21] Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Ibidem*.

- [22] Monge Cordero, Allan (2003), *Entrevista*.
- [23] Monge Cordero, Allan (2003), *Entrevista*.
- [24] Monge Cordero, Allan (2003), *Entrevista*.
- [25] Monge Cordero, Allan (2003), *Entrevista*.
- [26] Monge Cordero, Allan (2003), *Entrevista*.
- [27] Morones Díaz, Guillermo (2004), *Entrevista*.
- [28] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*, noviembre de 2003.
- [29] Sol Arriaza, Ricardo (2003), *Entrevista*, noviembre de 2003.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Alarcón Alba, Francisco y Julio Guillermo Luna (2003), *Acreditación y evaluación de la educación superior en Centroamérica*, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, Caracas.

http://iesalc.unesco.org.ve/acreditacion/centroamerica/acr_cam_alarcon.pdf

Alcántara Santuario, Armando (2000), "Ciencia, conocimiento y sociedad en la investigación universitaria", *Revista Perfiles Educativos*, Nº 87, 2000, Centro de Estudios sobre la Universidad/Universidad Nacional Autónoma de México
<http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/87-html/87-03.htm>

Alfaro Varela, Gilberto (2003), *Entrevista*, 27 de agosto de 2003, Dirección de Cooperación Internacional, Universidad Nacional, Campus Universitario "Omar Dengo", Heredia, Costa Rica.

Ambriz Chávez, Rebeca; María Luisa González González y María Dolores Sánchez Soler (Coords.) (1996), *Problemas y perspectivas del intercambio académico*, ANUIES, Ciudad de México.

Appadurai, Arjun (1999), "La globalización y la imaginación en la investigación", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Nº 160, junio de 1999

<http://www.unesco.org/issj/rics160/appaduraispa.html#aa>

Arendt, Hannah (1974), *Los orígenes del totalitarismo*, Taurus, Madrid.

Ayarza Elorza, Hernán (1997), "La internacionalización de la universidad latinoamericana: algunos factores incidentes", *Educación Global*, Nº1, Asociación Mexicana para la Educación Internacional, Guadalajara.

Banco Interamericano de Desarrollo (1997), *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*, Washington D.C.

<http://www.iadb.org/sds/doc/edu%2D101s.pdf>

Barnett, Ronald (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Gedisa, Barcelona.

Bauman, Zygmunt (2001) (2ª ed.), *La globalización. Consecuencias humanas*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.

Bhabha, Jacqueline (1999), "Pertener a Europa: ciudadanía y derechos posnacionales", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, N° 159, marzo de 1999, Ediciones UNESCO, París

<http://www.unesco.org/issj/rics159/titlepagespa159.html>

Boyle, David (2000), "La implementación administrativa y académica de un programa de intercambio sustentable Universidad Veracruzana-Universidad de Georgia", *Educación Global*, N° 4, abril, Asociación Mexicana para la Educación Internacional, Guadalajara.

Brunner, José Joaquín (2002), 2ª ed., "Educación en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas"; en: Kent, Rollin (comp.) (2002), 2ª ed., *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Universidad Autónoma de Aguascalientes/Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1994), *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN, Ciudad de México.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2000), "Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 30, n° 2, Ciudad de México.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2003), "Globalización, educación y análisis político de discurso"; en: Granja Castro, Josefina (comp.) (2003), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, Plaza y Valdés, Ciudad de México.

Butelman, Ida (1996), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Paidós, Buenos Aires.

Camus, Albert (2003) (14º ed.), *El hombre rebelde*, Losada, Buenos Aires.

Carnoy, Martin y Claudio de Moura Castro (s.f.), *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?*, Banco Interamericano de Desarrollo.

<http://www.iadb.org/sds/doc/Edu%2DCCastroS.pdf>

Castles, Stephen (1998), "Globalización y migración: algunas contradicciones urgentes"; en: UNESCO (1998), *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, N° 156, junio de 1998

<http://www.unesco.org/issj/rics156/titlepage156spa.html>

Castro, Claudio de Moura y Daniel C. Levy (1997), *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C

<http://www.iadb.org/sds/doc/edu%2D101s.pdf>

Castro, Claudio de Moura; Laurence Wolff y John Alic (2000), *La ciencia y la tecnología para el desarrollo: una estrategia del BID*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington

<http://www.iadb.org/sds/doc/EDU%2D117S.pdf>

Comisión Económica para América Latina y El Caribe (2000), *Equidad, desarrollo y ciudadanía. Versión definitiva*, CEPAL/Naciones Unidas, Santiago de Chile

<http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/1/lcq2071/lcq2071.pdf>

Confederación Universitaria Centroamericana (1996a), *Misión CSUCA XXI. Documento central del IV Congreso Universitario Centroamericano*, EDUCA, San José, Costa Rica.

Confederación Universitaria Centroamericana (1996b), *Segundo Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana*, EDUCA, San José de Costa Rica.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, Ediciones UNESCO, París.

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*, Ediciones UNESCO, París.

Consejo Superior Universitario Centroamericano (2003), "Fines de la Confederación Universitaria Centroamericana", Secretaría Permanente del CSUCA, Guatemala.

<http://csuca.edu.gt/CUC/finescuc.htm>

Coordinadora General de Cooperación (2003), "La cooperación internacional: una herramienta importante en el fortalecimiento de la USAC", Universidad de San Carlos, Guatemala.

<http://www.usac.edu.gt/exp.html>

Cortés Bastida, Gilberto (1996), "La importancia del intercambio académico nacional e internacional en el desarrollo de las instituciones de educación superior", en Ambriz Chávez, Rebeca; María Luisa González González y María Dolores Sánchez Soler (Coords.) (1996), *Problemas y perspectivas del intercambio académico*, ANUIES, Ciudad de México.

David, Paul A. y Dominique Foray (2002), «Una introducción a la economía y a la sociedad del saber», *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, marzo de 2002, N° 171, Ediciones UNESCO, París.

<http://www.unesco.org/issj/rics171/fulltext171spa.pdf>

Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO, París.

http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf

Dewey, John (1997), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Ediciones Morata, Madrid.

Didou Aupetit, Sylvie (2000a), "Macrorregionalización y políticas de educación superior: México ante el TLCAN", *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXIX, N° 3 (115), julio/septiembre, ANUIES, Ciudad de México.

Didou Aupetit, Sylvie (2000b), *Sociedad del conocimiento e internacionalización de la educación superior en México*, ANUIES, Ciudad de México.

Didou Aupetit, Sylvie (coord.) (1998), *Integración económica y políticas de educación superior: Europa, Asia Pacífico, América del Norte y Mercosur*, ANUIES, Ciudad de México.

Feldman, Maryann P. (2002), "La revolución de internet y la geografía de la innovación", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, N° 171, marzo de 2002, Ediciones UNESCO.

<http://www.unesco.org/issj/rics171/fulltext171spa.pdf>

Figueroa R., Federico (2003), "Encuentro Regional sobre Educación Superior de Pueblos Indígenas de América Latina"; en: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2003), *La educación superior indígena en América Latina*, IESALC-UNESCO, Caracas.

Foray, Dominique (2002), "Editorial", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, N° 171, marzo de 2002, Ediciones UNESCO.

<http://www.unesco.org/issj/rics171/fulltext171spa.pdf>

Fransson, Lars (2000), "Developing a policy program for internationalization: the case of Uppsala University", *Educación Global*, N° 4, abril, Asociación Mexicana para la Educación Internacional, Guadalajara.

Gacel Ávila, Jocelyne (2000a), "Internacionalización de la educación superior: políticas y estrategias institucionales", **Educación Global**, N° 4, abril de 2000, Asociación Mexicana para la Educación Internacional/Editorial Gráfica Nueva, Guadalajara.

Gacel Ávila, Jocelyne (2000b), "La dimensión internacional de las universidades mexicanas", *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXIX, N° 3 (115), julio/septiembre, ANUIES, Ciudad de México.

Garay, Lucía (1996), "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones"; en: Butelman, Ida (1996), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Paidós, Buenos Aires.

García Canclini, Néstor (2001), 1ª reimp., *La globalización imaginada*, Paidós Mexicana, Ciudad de México.

García Guadilla, Carmen (2003), "Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior"; en: Mollis, Marcela (comp.) (2003), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*, CLACSO, Buenos Aires.

García-Guadilla, Carmen (2002), "Acuerdo General de Comercialización de Servicios Educativos (GATS) y educación superior en América Latina. Algunas ideas para contribuir a la discusión", Convención de Universidades miembros de Columbus.

<http://www.columbus-web.com/es/partej/gatsyal.doc>

Geertz, Clifford (1984), *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Paidós, Barcelona.

Granja Castro, Josefina (comp.) (2003), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, Plaza y Valdés, Ciudad de México.

Guattari, Félix (2000), *Cartografías esquizoanalíticas*, Manantial, Buenos Aires.

Horkheimer, Max y Theodor W. Adorno (2001), 4ª ed., *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*, Trotta, Madrid.

- Internacional de la Educación (2000), *La OMC y la Ronda del Milenio: los retos de la educación pública. Cuestiones de interés común para educadores y trabajadores del sector público*, Internacional de la Educación.
http://www.ei-ie.org/pub/spanish/spbei-psi_wto.html
- Kent, Rollin (comp.) (2002), 2ª ed., *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Universidad Autónoma de Aguascalientes/Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- Knight, Jane (2001), "La internacionalización de la educación superior", en Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2001a), *Calidad e internacionalización de la educación superior*, ANUIES, Ciudad de México.
- Knight, Jane (2002), "Comercialización de servicios de educación superior: implicaciones del GATS", The Observatory on Borderless Higher Education.
<http://www.columbus-web.com/es/partej/reportgats.doc>
- Knight, Jane y Hans de Wit (2001), "Introducción al proyecto y proceso de IQRP", en Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2001), *Calidad e internacionalización de la educación superior*, ANUIES, Ciudad de México.
- Ladrière, Jean (1977), *El reto de la racionalidad. La ciencia y la tecnología frente a las culturas*, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- López Segrera, Francisco (2003), "El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe"; en: Mollis, Marcela (comp.) (2003), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Lucio, Ricardo (2002), "Políticas de posgrado en América Latina", en: Kent, Rollin (comp.) (2002), 2ª ed., *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Universidad Autónoma de Aguascalientes/Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- Mollis, Marcela (comp.) (2003), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Monge Cordero, Allan (2003), *Entrevista*, 19 de agosto de 2003, Decanatura del Sistema de Estudios de Posgrado, Universidad de Costa Rica, Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio", San José de Costa Rica

- Morin, Édgar (2000), *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*, 6ª ed., Kairós, Barcelona.
- Morin, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Librería El Correo de la UNESCO, Ciudad de México.
- Mungaray, Alejandro y Juan Manuel Ocegueda (1998), "La educación superior en la integración económica de América del Norte, en Didou Aupetit, Sylvie (coord.) (1998), *Integración económica y políticas de educación superior: Europa, Asia Pacífico, América del Norte y Mercosur*, ANUIES, Ciudad de México.
- Muñoz, Luis (2002), "Informe consolidado de resultados del Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA, 1998/2002", Mimeo, Secretaría Permanente del CSUCA, San José de Costa Rica.
- Murillo, Manuel María (2003), *Entrevista*, Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa de la Universidad de Costa Rica, (fecha), San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Neave, Guy (2001), *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Gedisa, Barcelona.
- Neumann, Raúl A.: *Tendencias y políticas en el proceso de internacionalización de las universidades chilenas*; citado en: Gacel-Ávila, Jocelyne: *La internacionalización de las universidades mexicanas: políticas y estrategias institucionales*, ANUIES, Ciudad de México.
- Osorio, Jaime (2000), *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*, Universidad Autónoma Metropolitana/Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- Ottone, Ernesto (1998), "La apuesta educativa en América Latina", *Revista de la CEPAL*, Número Extraordinario, octubre de 1998, Santiago de Chile.
<http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/7/lcg2037/ottone.htm>
- Pérez Yglesias, María (2003), *Entrevista*, 13 de agosto de 2003, Decanatura del Sistema de Estudios de Posgrado, Universidad de Costa Rica, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José de Costa Rica.
- Petit, Pascal y Luc Soete (1999), "La globalización en busca de un futuro", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Nº 160, junio de 1999, Publicaciones de la UNESCO, París.

<http://www.unesco.org/issj/rics160/petitspa.html#pp>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2001), *Informe sobre desarrollo humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*, Ediciones Mundi-Prensa, Ciudad de México.

<http://www.undp.org/hdr2001/spanish/spidhtod.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002), *Informe sobre desarrollo humano 2002. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.

<http://www.desarrollohumano.org.sv/informeMundial2002/indicadores%208.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2003), *Informe sobre desarrollo humano 2003. Los objetivos de desarrollo del milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza*, Ediciones Mundi-Prensa, Ciudad de México.

http://www.undp.org/hdr2003/espanol/pdf/hdr03_sp_frontmatter.pdf

Remedi Allione, Eduardo (2003), "La institución: un entrecruzamiento de textos", DIE/CINVESTAV, Ciudad de México.

Ribeiro Durham, Eunice (2002), "Introducción: los estudios comparativos de la educación superior en América Latina", en: Kent, Rollin (comp.) (2002), 2ª ed., *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Universidad Autónoma de Aguascalientes/Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.

Robinet, André (1982), *Mitología, filosofía y cibernética*, Tecnos, Madrid.

Rodríguez Gómez, Gregorio; Javier Gil Flores; Eduardo García Jiménez (1999), 2ª ed., *Metodología de la investigación cualitativa*, Ediciones Aljibe, Málaga.

Rosenthal, Gert (1998), "Los desafíos de la globalización para Centroamérica", *Revista de la CEPAL*, Número Extraordinario, octubre de 1998,

<http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/7/lcg2037/rosenth.htm>.

Ruiz del Castillo, Amparo (2001), *Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?*, Plaza y Valdés, Ciudad de México.

Secretaría Ejecutiva de la CEPAL (2002), *globalización y desarrollo*, CEPAL, Santiago de Chile.

Secretaría Permanente del CSUCA (1958), *Actas y acuerdos*, San José, noviembre 1958/junio 1961, Acta de la Primera Reunión Extraordinaria, Universidad de Costa Rica, San José, 6-8 de noviembre de 1958.

Secretaría Permanente del CSUCA (1960), *Actas y acuerdos*, San José, noviembre 1958/junio 1961, Discurso de Bienvenida del Dr. Napoleón Rodríguez Ruiz, Rector de la Universidad de El Salvador, Acta de la V Reunión Ordinaria del CSUCA, Universidad de El Salvador, San Salvador, 26 de junio de 1960.

Secretaría Permanente del CSUCA (1959), *Memoria de las reuniones del Consejo Superior Universitario Centroamericano 1949-1959*, Publicaciones de la Secretaría Permanente del CSUCA, León, Nicaragua.

Sol Arriaza, Ricardo (2000), "Cooperación e integración universitaria en Centroamérica: una respuesta a las antinomias de la globalización", Mimeo, Secretaría Permanente del CSUCA, San José, Costa Rica.

Sol Arriaza, Ricardo (2001) "Informe del Secretario General al V Congreso Universitario Centroamericano. Los retos del IV Congreso: de la crisis a los Sistemas Universitarios Regionales"; en: Sol Arriaza, Ricardo y Luis Muñoz (eds.) (2001), *V Congreso Universitario Centroamericano. Documentos y resoluciones, T. II*, CSUCA, San José de Costa Rica.

Sol Arriaza, Ricardo (2003a), *Entrevista*, 24 de noviembre de 2003, Hotel Meliá México, Ciudad de México.

Sol Arriaza, Ricardo (2003b), *Entrevista*, 28 de agosto de 2003, Fundación para la Paz y la Democracia, San José, Costa Rica.

Sol Arriaza, Ricardo y Luis Muñoz (Eds.) (2001), *V Congreso Universitario Centroamericano. Documentos y resoluciones, T. II*, CSUCA, San José de Costa Rica.

Thompson. Grahame (1999), "Introducción: situar la globalización", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, N° 160, junio de 1999, Publicaciones de la UNESCO, París.

Tierno Galván, Enrique (1969), *Razón mecánica y razón dialéctica*, Taurus, Madrid.

Torres, Jurjo (2000), 4ª ed., *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Ediciones Morata, Madrid.

Tünnermann Bernheim, Carlos (1997), *Hacia una nueva educación superior*, Ediciones CRESALC/UNESCO, Caracas.

Universidad de Lima (2002), "El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios. Orientación para una indagación sobre el tema".

<http://www.columbus-web.com/es/partej/gatslima.html>

Valaskakis, Kimon (1999), "La globalización como teatro: nuevo escenario, nuevos actores, nuevo guión", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, N° 160, junio de 1999.

<http://www.unesco.org/issj/rics160/valaskakisspa.html#vv>

Van Der Donckt, Pierre (1997), "El Colegio de las Américas", *Educación Global*, N°1, Asociación Mexicana para la Educación Internacional, Guadalajara.

VIII Conferencia Iberoamericana de Educación (1998), "Declaración de Sintra", Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Sintra, Portugal.

<http://www.oei.es/viicie.htm>

ANEXO N° 1

INDICADORES

1. Globalización y sociedad del conocimiento

- Implicaciones estructurales para el proyecto académico institucional en la educación superior pública.
- Política pública: estrategias y mecanismos para el desarrollo de la educación superior.
- Repercusiones de las políticas de los organismos multilaterales: UNESCO, BID, CEPAL, Banco Mundial, OCDE, OMC.
- Papel y repercusiones de las políticas, programas y proyectos de los organismos asociativos regionales e internacionales: CSUCA, OEI, ANUIES.
- Alternativas para el desarrollo y la transformación académica e institucional que favorecen los Sistemas Universitarios Regionales del PIRESC II del CSUCA.

2. Intercambio académico

- Gestión y modalidades de innovación y cambio: especificidades de su articulación con los planes de estudio y aportación al desarrollo de redes académicas interinstitucionales e internacionales: investigación (ciencia y tecnología), posgrado, gestión académica e institucional (evaluación, acreditación).
- Los Sistemas Universitarios Regionales del PIRESC II del CSUCA y su contribución al fortalecimiento del intercambio académico.
- Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA: contribución a la apertura de nuevos espacios, directrices y modalidades.

3. Planes de estudio y programas

- Repercusiones de la globalización y de la sociedad del conocimiento en la transformación de los planes de estudio y los programas así como en la reforma académica.
- Requerimientos del mercado de trabajo y del sistema económico/productivo.
- Criterios de calidad, pertinencia y equidad para el diseño y la transformación de planes de estudio y programas.
- Condiciones, criterios y disposiciones para la incorporación de la dimensión de internacionalización en los planes de estudio, los programas y la reforma académica.
- Aportación del PIRESC II del CSUCA a la innovación y la reforma de planes de estudio y programas.
- Programas de grado y posgrado desarrollados bajo la modalidad de programa internacional con participación de diferentes instituciones; modalidades y mecanismos para el reconocimiento de materias y títulos.

4. Gestión académica e institucional

- Implicaciones de la política pública estatal y de los lineamientos, propuestas y recomendaciones de los organismos multilaterales.

-Criterios, espacios, mecanismos y estrategias de gestión para la incorporación de la dimensión internacional en los diferentes ámbitos académicos, las funciones sustantivas y la misión y visión institucionales.

-Aportación de los Sistemas Universitarios Regionales del PIRESC II del CSUCA a los procesos de reforma y fortalecimiento de la gestión académica e institucional.

-Experiencias de fortalecimiento de la gestión académica e institucional desarrolladas en conjunto con las instituciones de educación superior participantes en el Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA.

-Proyectos de fortalecimiento y transformación de la gestión académica e institucional desarrolladas interinstitucionalmente a nivel regional centroamericano y de otras regiones del mundo.

5. *Redes académicas regionales e internacionales*

-Papel e importancia de las redes académicas para la proyección académica e institucional en contextos regionales y extrarregionales.

-Alternativas y modalidades de la cooperación interinstitucional e internacional para el desarrollo de redes académicas.

-Aportación de los Sistemas Universitarios Regionales del PIRESC II del CSUCA al desarrollo de redes académicas regionales y extrarregionales.

-Contribución del Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA a la constitución de redes académicas.

-Participación de los estudiantes en redes académicas regionales y extrarregionales.

ANEXO Nº 2

INFORMANTES

-1. *Dr. Ricardo Sol Arriaza*, exSecretario General del CSUCA.

Objetivo de la entrevista: Determinar características y nivel de desarrollo de la internacionalización de la educación superior pública de Centroamérica a través del desarrollo de los sistemas del SICEVAES y del SICAR y mediante las acciones y proyectos del Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES/CSUCA; establecimiento de relaciones con organismos internacionales, multilaterales y regionales, sus características y alcances. La entrevista se llevó a cabo el 28 de agosto de 2003, en la sede de la Fundación para la Paz y la Democracia, en San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.

-2. *Lic. Luis Guillermo Morones Díaz*, Director de Programas Internacionales de la ANUIES.

Objetivo de la entrevista: Determinar modalidades y ámbitos de impacto (currículum, proyectos conjuntos de investigación, fortalecimiento de la gestión institucional, redes académicas y de cooperación interinstitucional e internacional).

Entrevista realizada en la oficina de la Dirección de Cooperación Internacional de la ANUIES, Ciudad de México, abril de 2004.

-3. *Dra. María Pérez Yglesias*, Decana Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de Costa Rica. (SICAR).

Objetivo de la entrevista: Determinar características y alcances de la internacionalización de la educación superior pública en Centroamérica a través del SICAR, en el ámbito del desarrollo del posgrado en las escalas institucional, nacional, intrarregional y extrarregional.

Entrevista realizada en la Decanatura del Sistema de Estudios de Posgrado, Universidad de Costa Rica, agosto de 2003.

-4. *Dr. Gilberto Alfaro Varela*, Director Oficina de Cooperación Internacional de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Objetivo de la entrevista: Identificar ámbitos y mecanismos para la incorporación de la dimensión de internacionalización en los procesos de reforma académica e institucional de la educación superior pública.

La entrevista se llevó a cabo el día 24 de agosto de 2003, en la Oficina de Cooperación Internacional de la Universidad Nacional, Campus Universitario "Omar Dengo", Heredia, Costa Rica.

-5. *Dr. Manuel María Murillo*, Director Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa de la Universidad de Costa Rica.

Objetivo de la entrevista: Identificar ámbitos y elementos para la transformación de la gestión de la cooperación internacional en perspectiva de internacionalización de la educación superior pública.

La entrevista se llevó a cabo el 4 de septiembre de 2003, en la Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa de la Universidad de Costa Rica, en la Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio", San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

-6. *Lic. Allan Monge Cordero*, Coordinador Área de Comunicación y Vinculación del Sistema de Estudios de Posgrado, Universidad de Costa Rica.

Objetivo de la entrevista: Identificar mecanismos y orientaciones de gestión internacionalizada del posgrado y del desarrollo de redes académicas interinstitucionales e internacionales.

Entrevista realizada en la Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica, Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio", agosto de 2003.